Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9570336
Centre d'intérêt : 260

Pitre, Doran.

Programme d'entraînement aux habiletés métacognitives pour un groupe d'enfants ayant des problématiques d'ordre psychiatrique / Doran Pitre.
-- [Hull?] : D. Pitre, 1993.
v, 70 [i.e 90] f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : f. v "Essai présenté à titre complémentaire aux conditions d'obtention du grade M. Ed., ... réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de Sherbrooke extensionné à l'Université du Québec à Hull. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 61-67.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s) : Enfant inadapté * Métacognition * Habileté d'apprentissage * Entraînement * Programme * Trouble du comportement * Rendement scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Commission scolaire des Draveurs

Identificateur(s) de sujet : Inventaire des habiletés au travail scolaire

Cette étude constitue un projet-pilote visant à mieux circonscrire les effets d'un programme d'entraînement aux habiletés métacognitives sur la performance scolaire et les problèmes de comportement d'enfants ayant des problématiques d'ordre psychiatrique. Six enfants ont participé à cette étude et trois d'entre eux ont expérimenté le programme d'entraînement pour une durée de quatre mois. Les résultats semblent démontrer un effet de l'intervention sur les deux variables ci-haut mentionnées. Instruments en annexe.

95-70336 SN

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en éducation

Programme d'entraînement aux habiletés métacognitives pour un groupe d'enfants ayant des problématiques d'ordre psychiatrique

Essai présenté à titre complémentaire
aux conditions d'obtention du grade M. Ed.

Cet essai a été réalisé à
l'Université du Québec à Hull
dans le cadre du programme de
Maîtrise en éducation spécialisée de
l'Université de Sherbrooke extensionné
à l'Université du Québec à Hull

Université du Québec à Hull
10 JUIN 1994
Bibliothèque

Session d'été 1993

Doran Pitre

LC
4801
P58
1993
RES.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 - ASPECTS THÉORIQUES 3

1.1) Principaux courants d'études de la cognition 3

1.2) Approche du traitement de l'information 5

1.3) La métacognition 13

CHAPITRE 2 - PROBLÉMATIQUE ET ASPECTS EMPIRIQUES 22

2.1) Analyse de la documentation 22

2.2) Problématique et hypothèses 26

CHAPITRE 3 - LE PROJET DE RECHERCHE 29

3.1) Aspects méthodologiques 29

3.2) Instruments de mesure et d'intervention 34

3.3) Résultats 41

3.4) Discussion 53

CONCLUSION - Intégration personnelle et professionnelle de la démarche académique associée à l'essai 58

RÉFÉRENCES 61

LISTE DES ANNEXES

1. L'**I**nventaire des **H**abiletés au **T**ravail **S**colaire - **R**evisé 68

2. Le **C**onners **T**eacher **R**ating **S**cale 69

3. Le Rapport d'observations quant aux comportements et attitudes de l'élève 70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Système de traitement de l'information 7

Figure 2 - Modèle dynamique de la mémoire 10

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Composantes de la métacognition 15

Tableau 2 - Modèle de Brown 16

Tableau 3 - Description des sujets 31

Tableau 4 - Inventaire des Habiletés au Travail Scolaire-Revisé 45

Tableau 5 - Teacher Rating Scale 47

Tableau 6 - Teacher Rating Scale (sous-échelles) 49

Tableau 7 - Rapport d'observation 51

Tableau 8 - Notes d'examen 52

RÉSUMÉ

Cette étude constitue un projet pilote qui vise à mieux circonscrire les effets d'un programme d'entraînement aux habiletés métacognitives sur la performance scolaire et les problèmes de comportement d'enfants ayant des problématiques d'ordre psychiatrique. Six enfants ont participé à cette étude dont trois ont expérimenté le programme d'entraînement, pour une durée de quatre mois. Les résultats semblent démontrer un effet de l'intervention sur les deux variables ci-haut mentionnées.

INTRODUCTION

Nous assistons depuis une dizaine d'années à une nouvelle tendance dans l'étude des stratégies d'apprentissage. La majorité des études recensées sont effectuées dans un domaine spécifique de l'apprentissage (ex. mémoire, lecture) et peu ont considéré la performance académique comme telle. Peu d'études ont également évalué le lien entre les aspects affectifs et cognitifs de la façon dont les enfants apprennent. Ces études sont principalement menées auprès d'enfants normatifs. Mon milieu de travail se situant au niveau de la pédopsychiatrie, il serait pertinent de voir si la tendance remarquée dans certaines études sur les habiletés métacognitives, sera la même pour le type de clientèle auprès de laquelle je travaille. Dans cette étude, nous tenterons de mieux comprendre le rôle de la métacognition sur la performance scolaire et sur les problèmes de comportement qui se manifestent chez des enfants ayant un diagnostic psychiatrique.

Ce travail fait la synthèse de mes démarches réalisées dans le but de mieux circonscrire le lien existant entre les habiletés métacognitives, la performance scolaire et les troubles de comportement chez des enfants ayant des problématiques d'ordre psychiatrique.

Le premier chapitre a pour objectif d'introduire le lecteur aux grands courants d'étude de la cognition chez l'enfant. Il permettra de mieux situer la métacognition comme domaine d'étude ainsi que les diverses terminologies et modèles qui s'y

rattachent. Le chapitre deux se centrera plus précisément sur les études effectuées en regard des variables investiguées dans notre recherche, soient la performance académique et les problèmes de comportement. Nous présenterons au chapitre trois, les aspects méthodologiques du projet pilote réalisé à la Commission Scolaire des Draveurs. Nous présenterons également les résultats préliminaires obtenus, accompagnés d'une discussion et d'une critique sur le projet réalisé. Nous terminerons ce travail par une synthèse de l'intégration personnelle et professionnelle de la démarche académique associée à cet essai.

CHAPITRE 1

ASPECTS THÉORIQUES

Ce chapitre se centrera principalement sur les aspects théoriques de la cognition chez l'enfant. Nous situerons dans un premier temps, les grands courants d'étude de la cognition. Compte tenu des objectifs de la présente étude, nous décrirons dans un deuxième temps, de façon plus élaborée, l'approche du traitement de l'information et par la suite nous verrons de façon détaillée les différents modèle de la métacognition.

1.1) Courants principaux de l'étude de la cognition chez l'enfant:

L'étude de la cognition a longtemps été caractérisée par deux grandes approches soient l'approche psychométrique et l'approche piagetienne. Avec l'avènement de l'informatisation, au cours des années '70, deux nouvelles approches ont vu le jour; le traitement de l'information et la métacognition. Nous croyons pertinent, dans un premier temps, de faire un bref retour sur ces différents courants d'étude de la cognition en identifiant les contributions et les limites associées à chacune.

La perspective psychométrique est basée sur l'application de la mesure en psychologie. Elle utilise des mesures précises, soigneusement étalonnées et standardisées pour discerner les différences individuelles et les situer par rapport un groupe. Ces épreuves sont employées dans le but de déterminer d'une façon aussi précise et aussi rigoureuse que possible certains aspects de l'intelligence d'un individu

tels que, le niveau mental et les diverses habiletés verbales et non-verbales. Le modèle psychométrique, même s'il nous propose une méthodologie générale pour identifier les différences individuelles du fonctionnement, a comme principale limite de ne pas se préoccuper des causes précises de ces différences. Il est donc important de se questionner sur la façon d'intégrer les données psychométriques avec d'autres types de données pour avoir un portrait qui permet une compréhension plus globale de la personne.

C'est en cotant une de ces différentes épreuves (Binet-Simon) que Piaget fût surpris de reconnaître une similitude dans les erreurs effectuées par des individus d'un même groupe d'âge. L'approche piagetienne se centre sur une les aspects développementaux de la cognition. L'auteur décrit les différentes caractéristiques intellectuelles associées aux diverses périodes d'âge de l'enfant. Il identifie quatre principaux stades de développement de l'intelligence: 1) sensori-moteur, 2) pré-opératoire, 3) opérations concrètes et 4) opérations formelles.

Selon Kuhn (1988), il existe deux limitations dans le modèle de Piaget. La première, c'est qu'il ne tient que vaguement compte des actions générées par le système cognitif de l'individu et qui amène le changement. Il spécifie peu les procédés par lesquels l'individu passe d'un stade à un autre. La deuxième limitation, liée à la première, c'est que ce modèle néglige le contexte social de ces actions et l'influence de ce contexte sur le développement cognitif.

L'approche du traitement de l'information, plus récente, répond à une de ces limitations en se centrant sur le fonctionnement cognitif. Cette approche se doit d'être présentée dans ce travail car elle nous permettra de mieux situer la métacognition et le rôle de celle-ci. En effet les composantes de la métacognition se retrouvent comme partie intégrante de l'approche du traitement de l'information. Il serait donc difficile de situer la métacognition si on ne donnait pas une description assez détaillée du traitement de l'information.

Le traitement de l'information est un courant qui, depuis environ une dizaine d'années, se centre plus sur le fonctionnement cognitif et non sur le développement de celui-ci. C'est à partir de l'évolution de la science informatique et de la création de l'intelligence artificielle que se sont créés les liens avec le fonctionnement cognitif humain. Selon les tenants de cette approche, l'intelligence est vue comme découlant de la (des) manière(s) dont une personne se représente mentalement l'information et la traite.

L'approche du traitement de l'information pourrait aussi être vue comme complémentaire à l'approche psychométrique, dans le sens où cette dernière met l'accent sur la variation entre individus, tandis que l'autre met l'accent sur la variation dans la façon d'accomplir des tâches pour chaque individu.

Au béhaviorisme, le mouvement a emprunté un peu de son approche comportementaliste en expérimentant l'enseignement de stratégies et en tentant de

mesurer des comportements observables. À partir de points d'intérêt circonscrits à certains aspects de l'apprentissage, comme la mémoire et l'attention, la recherche s'est intéressée aux mécanismes régissant le traitement de l'information et au développement des capacités cognitives.

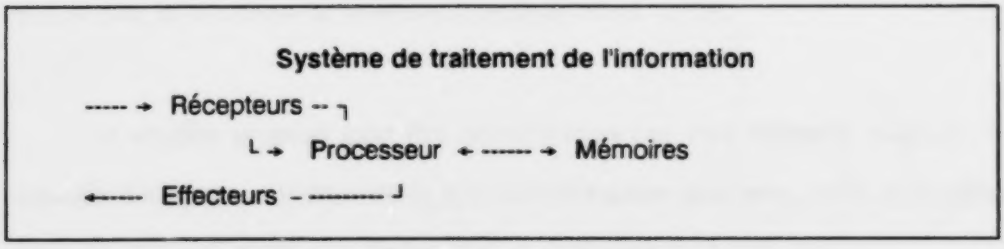
Sternberg (1981), à fait évoluer la notion de processus de traitement de l'information en proposant des composantes, qui peuvent être subdivisées selon leur fonction. Il y en a deux types soit les **métacomposantes** et les **composantes de performance**. Les métacomposantes sont des processus de haut niveau qui sont utilisés dans la planification et la prise de décision pour la résolution de problèmes. Les composantes de performance peuvent être vues comme celles qui exécutent les plans et opérationnalisent les décisions prises par les métacomposantes. C'est à partir de ces notions qu'a évolué tout le concept de **métacognition.**

La théorie du traitement de l'information et les différents modèles de la métacognition (qui font partie de cette théorie), nous offre des outils et des indices d'intervention en regard aux différentes stratégies d'apprentissage. Ces outils nous seront nécessaires pour établir un programme d'intervention. Ils nous donneront une base de données qui nous permettront d'évaluer les différents éléments de notre programme d'intervention. Nous devons donc y aller d'une description beaucoup plus détaillée de la théorie du traitement de l'information.

Selon Bonnet (1984), les développements du courant du traitement de l'information en psychologie ont introduit une nouvelle manière d'aborder la nature de l'intelligence qui inclut: une comparaison des types d'intelligence manifestés respectivement par les ordinateurs et les êtres humains et une utilisation de l'ordinateur, pour simuler l'intelligence humaine. La psychologie de la résolution de problème, la structure et l'organisation de la mémoire, la psychologie du langage et la perception constituent certaines facettes de cette nouvelle théorie du traitement de l'information en relation avec l'intelligence humaine.

Pour Newell et Simon (1977), la structure d'un système de traitement de l'information comprend un processeur qui a comme fonction de gérer l'information, une mémoire pour stocker les données, des récepteurs et des effecteurs pour communiquer avec le monde extérieur, le récepteur qui reçoit les données et l'effecteur qui les distribue, c'est ce qui est décrit à la figure 1.

FIGURE 1 (modèle de Newell et Simon)



L'auteur dit que la similitude de ce modèle dans le cas d'un "système humain" ou d'un "système informatique" est très grande. L'aspect fondamental de ce système est sa

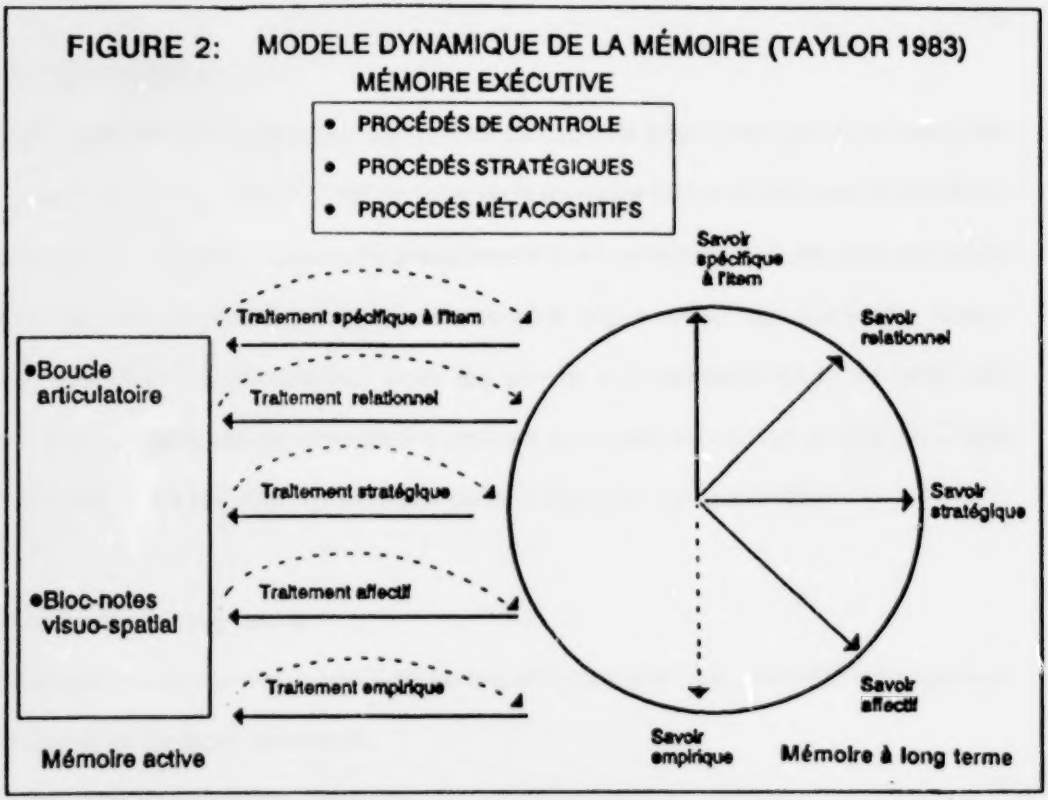
capacité à manipuler des ensembles de symboles. Les symboles peuvent représenter soit des informations du monde extérieur, soit des opérations à effectuer sur d'autres symboles. Sur ces symboles, opèrent des processus qui sont également représentés sous une forme symbolique, par exemple; la comparaison entre ensembles de symboles ou l'emmagasinage des symboles en mémoire.

Le modèle de Taylor (1983) de la mémoire, mis en relation avec le traitement de l'information peut nous aider à mieux comprendre la connaissance humaine en étudiant sa structure. L'étude de la structure de la connaissance nous permettra de mieux situer le rôle de la métacognition, ce qui est une des préoccupations centrales de ce travail.

Pour Taylor la nature de la structuration de la connaissance dans la mémoire à long terme dépend du type de traitement de l'information généré par ces structures. Ces structures sont conceptualisées en termes de traces mnémoniques résultant de dimensions variées du traitement de l'information plutôt que d'une différence qualitative des formes de structure de mémoire (Gagné et White, 1978).

Le modèle proposé peut être conceptualisé par trois éléments majeurs: 1) la mémoire à long terme (Kumar 1971), 2) la mémoire active (Baddeley, 1981) et la mémoire exécutive (Gagné, 1977), vus en fonction du traitement de l'information.

À la page suivante nous montrons une présentation, sous forme de figure de ce modèle. La figure 2 illustre les interactions possibles de l'infrmation qui a comme point d'entrée un des éléments de la mémoire active. Elle illustre les différents traitements que peut subir l'information et situe les procédés métacognitifs (métacognition) ainsi que leur importance.



Nous reprenons chacun des éléments de cette figure pour donner une idée plus précise des différents niveaux du traitement d'une donnée. Cette description étant nécessaire pour bien connaître les étapes qui mènent à la métacognition. En effet nous devrons tenir compte de ces niveaux dans notre programme d'intervention

La mémoire active

Essentiellement, elle nous donne un système de capacité limitée pour garder et manipuler de l'information (Baddeley, 1981). C'est la partie de la mémoire humaine qui traite l'information courante lorsqu'elle apparaît. La **boucle articulatoire** étant comparable à une cassette audio de durée limitée, elle permet à la mémoire active de gérer l'input verbal. Le **bloc-notes visuo-spatial** est comparable à un moniteur vidéo qui permet à la mémoire active de gérer des représentations visuelles, ces représentations peuvent être spatiales ou non, si elles ne le sont pas (ex. une texture), elles sont représentées dans la mémoire par une image.

La mémoire à long terme

Elle peut être vue comme un procédé par lequel l'information générale et la connaissance sont emmagasinés de façon structurée.

La structure proposée pour la mémoire à long terme incorpore cinq dimensions: **Le traitement spécifique à l'item** qui est un traitement caractérisé pas l'encodage d'information distinctive, unique à chaque événement. **Le traitement relationnel** qui est un traitement qui fait abstraction de traits communs aux événements présents à l'input. **Le traitement stratégique** est en regard aux stratégies cognitives telles que; la généralisation et la déduction utilisée pour générer de l'information relationnelle. **Le traitement affectif** qui concerne les aspects émotionnels et la motivation. Et le **traitement empirique** qui est l'expérience authentique et comprend la connaissance générée par les expériences basées sur la performance dans une grande variété d'environnements.

La mémoire exécutive

C'est ici que l'auteur situe la métacognition. Il affirme que la mémoire exécutive est la composante la plus complexe du système. Une formulation théorique adéquate de cette composante devrait inclure une spécification précise de sa façon de manipuler les processus de contrôle (Gagné,1977) et d'intégration des autres composantes du système. Une telle formulation devrait inclure une explication de plusieurs processus de contrôle tels que : l'attention sélective, l'encodage, le monitoring de la rétroaction (feedback) des sources internes et externes. En plus, la mémoire exécutive contient les processus stratégiques basés sur des stratégies cognitives telle: que; déduire, généraliser et paraphraser, qui sont applicables à une grande variété de domaines de la connaissance.

L'optique de la métacognition semble nous amener un véhicule théorique approprié pour la composante affective de la cognition, dans le sens que celle-ci nous permet de "choisir, évaluer et abandonner des tâches cognitives, des buts et des stratégies face à leur interrelations et avec vos intérêts et habiletés face à la tâche" (Flavell, 1979). Il est donc proposé que les processus métacognitifs sont des aspects du monitoring et des fonctions régulatrices de la mémoire exécutive.

Maintenant que nous avons situé la métacognition par rapport à la théorie du traitement de l'information, il devient nécessaire de donner une définition claire de certains termes qui sont souvent employés dans les travaux sur la métacognition.

1.3) La métacognition

La recension de la littérature portant sur la métacognition nous démontre la diversité de la terminologie utilisée. Certains termes différents ont une définition presqu'identique. Afin de bien situer le lecteur sur les définitions privilégiées au cours de ce travail, nous croyons pertinent de décrire, dans un premier temps, les diverses terminologies. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à présenter les différents modèles de la métacognition. La présentation de ces modèles visant deux objectifs:

1 - Démontrer la diversité des différentes composantes impliquées.

2 - Démontrer la complémentarité des modèles entre eux ainsi qu'avec notre programme d'intervention.

John Flavell (1971) nous propose cette définition de la métacognition:

> "C'est à la fois la conscience qu'à l'élève de ses processus cognitifs et de son contrôle sur eux, c'est ce qu'il sait de sa cognition, de ses processus ainsi que sa capacité de les relier, et son habileté à contrôler ces processus (planifier, choisir, régulariser, changer d'activités cognitives)."

Attardons nous maintenant à deux termes qui reviendront souvent dans le texte et qu'il est important de ne pas confondre. Saint-Onge (1990) fait une distinction claire entre les habiletés et les stratégies métacognitives.

Les habiletés métacognitives sont: Des activités procédurales qui peuvent être utilisées dans l'accomplissement de tâches spécifiques d'apprentissage (ex.: résumer, structurer, décrire, prédire)

Les stratégies métacognitives sont des séquences d'activités. Ce sont des procédures particulières ou des façons d'enclencher (d'exécuter) les différentes habiletés, comme par exemple, l'application d'un ensemble de règles spécifiques pour faire un résumé.

Les habiletés métacognitives sont le sujet principal de cette étude et l'élément central de notre programme d'intervention. Regardons maintenant les principaux modèles du fonctionnement métacognitif.

Modèles du fonctionnement métacognitif:

Différents modèles de la métacognition peuvent être recensés dans la littérature. La description des principaux modèles servira de point de comparaison avec le contenu de notre programme d'intervention. Comme vous le verrez plus loin, notre programme d'intervention contient des composantes de chacun des différents modèles de la métacognition. Cette description réfère principalement à une synthèse effectuée par Parent (1990).

Le modèle de Flavell

Il comporte les quatre composantes de base de l'auto-contrôle cognitif (cognitive monitoring) qui sont : 1) Le savoir métacognitif 2) les expériences métacognitives 3) les buts cognitifs et 4) les actions cognitives. (voir Tableau 1)

TABLEAU 1 (Flavell, 1979)

Composantes de la métacognition

Variables		
	Personnes	- Différences intraindividuelles - Différences interindividuelles - Caractéristiques universelles
Savoir métacognitif	Tâches	- Influence des buts - Qualité et traitement de l'information - Performance cognitive
	Stratégies ---- Efficacité	---- En fonction des buts ---- En fonction du type d'activité
Expérience métacognitive		Feedbacks internes de la supervision consciente ou non
Buts et/ou actions		Objectifs d'une entreprise cognitive et comportements utilisés

Le savoir métacognitif se distingue du cognitif par sa fonction et son contenu. Il peut être activé délibérément, accidentellement ou automatiquement. Selon Flavell (1979) certaines situations favorisent l'émergence des expériences cognitives (lorsqu'on doit planifier ou évaluer) tandis que d'autres les inhibent (surcharge émotive ou cognitive).

Le point fort de ce modèle est l'explication du savoir métacognitif.

Le modèle de Brown (1984)

Comparativement au modèle de Flavell, Brown et Baker (1984) se centrent plus sur les stratégies et gardent la même définition du savoir métacognitif mais définissent le rôle des habiletés cognitives (tableau 2).

TABLEAU 2

Modèle de Brown

Habiletés métacognitives			
1) Prédire les limites	2) Identifier le problème	3) Planifier les stratégies	4)) Effectuer l'auto-contrôle des routines
5) Évaluer les opérations	6) Vérifier, réviser, évaluer les stratégies d'apprentissage		

Selon Brown (1987), les capacités de traitement cognitif d'un individu sont influencées par la gestion plus ou moins efficace qu'exercent les habiletés métacognitives, mais peuvent être limitées par la base de connaissance. Il introduit la dimension des connaissances acquises qui distingue les experts des novices.

Le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985)

Les deux modèles précédents définissent les principaux concepts métacognitifs, le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) les complète en regardant les interactions entre savoir métacognitif, processus d'autorégulation et performance cognitive.

Ce modèle ajoute une quatrième variable à la notion de savoir métacognitif de Flavell : c'est le savoir métacognitif qui porte sur les objectifs rencontrés dans une tâche et leur influence sur celle-ci. On parle du degré de présence consciente de l'individu qui fait qu'il choisit de reconstruire mentalement une situation plutôt que d'avoir recours à des automatismes. Ces automatismes ne permettant pas d'améliorer le système exécutif car il n'y a pas de feedback.

Le modèle de Sternberg (1983)

Selon Parent (1990), cet auteur complète la définition des caractéristiques des processus d'autorégulation qu'il nomme métacomposantes. Elles jouent un rôle central dans l'évolution des différences interindividuelles.

Sternberg (1983), définit sept métacomposantes générales:

1) L'identification de la nature du problème à résoudre.
2) La sélection des composantes d'ordre inférieur appropriées à la tâche en fonction de leur disponibilité et de leur accessibilité.
3) La sélection d'une ou plusieurs représentations mentales de l'information.
4) La sélection d'une stratégie d'ensemble dans laquelle se combinent les composantes d'ordre inférieur.
5) L'attribution des ressources mentales aux divers aspects de l'exécution de la tâche.
6) La supervision de la solution (vérification constante).
7) La compréhension et l'utilisation des feedbacks internes et externes.

Ce modèle se rattache donc plus au processus d'autorégulation en fonction des différences d'un individu à l'autre.

Le modèle de Belmont, Butterfield et Ferretti (1982)

Belmont et ses collègues, ont présenté un modèle en six étapes qui recoupent le modèle de Sternberg et de Brown. Selon ces auteurs, les processus d'autogestion jouent un rôle important dans l'adaptation d'un individu et dans le transfert d'habiletés à des situations différentes d'apprentissage.

Le modèle de Borkowski, Carr & Presley (1989)

Selon Parent (1990), ce modèle s'intéresse plutôt à l'utilisation spontanée et au transfert des stratégies. Il décrit quatre composantes selon leur ordre développemental d'apparition:

1) Le savoir spécifique sur les stratégies
2) Le savoir général sur les stratégies
3) Le savoir relationnel sur les stratégies
4) Les processus d'acquisition métacognitifs

Dans ces quatre composantes, il y a deux catégories de savoir métacognitif:

1) Spécifique aux stratégies
2) Qui porte sur les relations entre l'activité stratégique en général et la performance cognitive

Selon l'auteur, la performance est principalement influencée par l'utilisation de stratégies appropriées. Nous voyons donc ici une allusion sur l'effet que peut avoir la métacognition sur la performance. L'utilisation de stratégies est quant à elle, déterminée par trois composantes qui sont:

1) La connaissance des attributs spécifiques de cette stratégie
2) Les mécanismes autorégulateurs

3) Les croyances ou connaissances sur l'efficacité des comportements orientés vers un but (importance donnée à l'effort, donc c'est une composante à caractère motivationnel).

Borkowski laisse donc une place importante à la motivation, comme le souligne Flavell (1979) lorsqu'il parle de facteurs pouvant inhiber la métacognition.

De tous les modèles présentés, Parent (1990) distingue deux concepts-clés et en donne la définition:

1) Le savoir métacognitif : c'est une base de connaissance que possède un individu sur les actions et interactions des variables qui influencent le déroulement et le produit d'une activité cognitive.
2) Les habiletés d'autorégulation : elles sont moins stables et varient en fonction de la tâche à résoudre. Ce sont des mécanismes exécutifs qui orchestrent la cognition pendant les tentatives d'apprentissage ou de résolution de problème.

Ce chapitre aura donc permis au lecteur de se situer sur les différentes approches étudiant la cognition chez l'enfant. L'intérêt de l'approche du traitement de l'information étant de permettre de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant, plus spécifiquement celui des habiletés métacognitives.

Nous avons aussi regardé les différents modèles du fonctionnement métacognitif. Ces modèles se sont complétés au cours des années, à partir des données de Flavell dont le concept a été raffiné par plusieurs auteurs que nous avons présentés. Ces différents modèles nous permettent d'avoir une idée beaucoup plus précise de ce qu'est la métacognition.

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE ET ASPECTS EMPIRIQUES

Nous allons maintenant regarder si les chercheurs ont été capables de trouver des liens entre la notion de métacognition et celle de performance scolaire.

2.1) Analyse de la documentation

À prime abord, ce qui apparaît évident lorsqu'on tente de faire le lien entre la performance et la métacognition, c'est la diversité des schèmes expérimentaux qui rendent pratiquement impossibles les comparaisons. Les conclusions d'ordre général qui peuvent être tirées, tel que le montre Parent (1990) sont que; des études soulignent que l'entraînement, l'induction ou le soutien du fonctionnement autorégulateur, même partiels, produisent un effet positif sur la performance cognitive dans des domaines comme la mémoire (Belmont et al.,1982; Bransford et Shelton & Owings,1981), la lecture (Belmont et al., 1982; Kurtz et Borkowski, 1987), la composition écrite (Scardamalla et Berelter, 1985), des tâches de discrimination perceptuelle (Cohen et Meyer, 1984; Meichenbaum et Goodman, 1971) ou de formation de concept non-verbal (Vezeau et Ferrarri, 1986).

Mastropieri et Bakken (1990), disent que la recherche sur l'entraînement des stratégies métacognitives révèle des aspects très prometteurs. Il nous fait voir que certaines stratégies sont relativement faciles à enseigner et donnent des résultats positifs.

Scruggs et Brigham (1990), soulignent cependant les problèmes d'opérationnalisation de ce genre d'activités servant à l'entraînement des stratégies métacognitives. Ils disent que ce type d'activité permet au professeur de se donner des buts communs à celui de l'élève (stratégies à apprendre). D'après les auteurs, la mise en commun des buts du professeur et de l'élève (par une intervention de type ¨modeling¨) permet une plus grande productivité de l'élève.

Ganz et Ganz (1990), affirment que des élèves du primaire ayant développé de bonnes habiletés métacognitives, ont de meilleures chances de réussite au secondaire. Ces élèves peuvent faire les changements nécessaires dans leurs habitudes de travail lors de la transition du primaire au secondaire. Ils sont aussi plus prêts à affronter de nouveaux défis.

Carns et Carns (1991), ont observé 114 élèves de quatrième année, après leur avoir donné un entraînement sur les stratégies d'apprentissage. Ils ont noté une meilleure performance sur le California Test of Basic Skills pour le rendement académique dans le domaine de l'expression orale et de l'épellation.

Marfo et Ryan (1990), ont comparé deux groupes d'élèves de quatrième année. Il y avait 25 lecteurs moyens et 23 ayant une pauvre capacité à lire. Dans ces deux groupes les auteurs ont noté des corrélations significatives pour l'usage de stratégies et la connaissance métacognitive avec la performance en lecture . Les étudiants utilisant

des stratégies plus sophistiquées offrant une meilleure performance à un test de mémorisation.

Olugbemiro et Alaiyemola (1990), a étudié l'effet de la stratégie métacognitive sur des étudiants de biologie de secondaire 1. Il note une meilleure performance académique et une moins grande anxiété face à la matière enseignée, dans son groupe expérimental. Le groupe contrôle n'ayant démontré que peu de changements dans leurs résultats de questionnaires.

Welch et Jensen (1991), examinent l'efficacité d'un programme d'enseignement sur les stratégies métacognitives pour des enfants ayant des difficultés de lectures et étant considérés comme académiquement à risque. Une analyse de la variance démontre des gains significatifs dans l'expression écrite des sujets expérimentaux. Les auteurs affirment que l'intervention sur les habiletés métacognitives est beaucoup plus efficace que le mode d'enseignement habituel.

Paris et Oka (1986), nous disent que les programmes d'entraînement métacognitifs devraient être un objectif pour les enfants qui ont des difficultés scolaires. Ces programmes bâtissent la confiance en soi et permettent d'acquiérir une plus grande capacité à solutionner des problèmes qui se généralise au-delà du contexte scolaire. Les auteurs citent une étude de Borkowski, Johnston et Reid (1986), avec des enfants hyperactifs de 2,3 et 4ième. années. Le programme d'entraînement ayant aidé ces

enfants dans le contrôle de l'impulsivité, dans le soutien à long terme des stratégies apprises et un changement d'affectation du succès et de l'échec.

En résumé, toutes les recherches citées semblent appuyer l'efficacité d'un entraînement aux habiletés métacognitives pour les élèves ayant des difficultés scolaires. On note cependant qu'aucune de ces recherches, à l'exception d'Olegbemuro qui l'a étudiée sur des étudiants normatifs du secondaire, ne se donne la performance académique telle que mesurée par l'enseignant comme critère d'évaluation. Il est certainement intéressant de voir les progrès réalisés par les jeunes mais ces progrès sont-ils apparents sur leur bulletin scolaire ? Il nous semble un élément motivateur (Borkowski, 1987) très important qui doit être pris en considération si on veut intéresser l'élève à continuer une programmation de ce type. Si des progrès sont apparents sur le bulletin, dans quelle mesure reflètent-ils les progrès mesurés au niveau de la problématique de l'enfant? Autant de questions auxquelles nous devons répondre.

Peu d'études se sont centrées sur l'impact de tels programmes sur les problèmes de comportement ou sur des difficultés affectives. On peut faire exception du modèle de Borkowski (1986), qui comporte une importante composante affective, nous démontrant l'importance de la motivation pour l'apprentissage d'habiletés métacognitives et des travaux de Dodge (1986), sur l'interprétation que font les enfants agressifs des comportements de leurs pairs, en termes de perception d'une situation conflictuelle, selon un modèle de traitement de l'information.

Avant d'aborder l'aspect méthodologique de cette recherche, nous allons décrire la problématique visée et les hypothèses de ce travail.

2.2) Problématique et Hypothèses

Le recension des écrits portant sur les programmes d'entrainement aux habiletés métacognitives et sur la métacognition a apporté un éclairage nouveau a ma pratique professionnelle en tant que psychoéducateur. Elle a également suscité des questionnements auxquels une ébauche de réponse pouvait être possible dans le cadre de ma démarche académique.

Suite à mes observations dans ma pratique professionnelle, j'ai remarqué que les enfants ayant des troubles de la conduite ont des problèmes de performance scolaire même si leur Q.I. est dans la moyenne. Lorsqu'on regarde ces problèmes de comportement, on observe la difficulté qu'à l'enfant à identifier une séquence dans sa façon de résoudre les problèmes, par exemple :

L'enfant qui répond par un "acting out" à chaque fois où il se sent frustré. On observe que cette situation se produit autant dans la classe, face au travail scolaire, qu'à l'extérieur de l'école avec ses pairs. Cet enfant ne fait donc pas de différence entre une situation de conflit social et la situation de frustration qu'il peut ressentir face à un problème de mathématique. On pourrait donc croire que si cet enfant apprend de nouvelles stratégies face à des problèmes d'ordre académique, il pourra généraliser cette nouvelle possibilité de se contrôler, à des situations d'interactions sociales conflictuelles.

La revue de la documentation sur la métacognition et les habiletés métacognitives ont apporté un éclairage nouveau à cette composante spécifique qu'est la résolution de problème. Ceci nous amène donc à définir un questionnement qui reposera sur une revue des écrits et sur mes observations dans ma pratique professionnelle et concernera trois objectifs poursuivis par cette étude soit de :

1 - **Vérifier l'impact d'un programme d'entrainement aux habiletés métacognitives sur les notes d'examens scolaires.**

2 - **Mesurer si le programme a un effet sur les problèmes de comportement de l'enfant.**

3 - **Mesurer s'il y a une différence des résultats selon le diagnostic de l'enfant.**

Les enfants qui ont une pauvre performance scolaire et des troubles de la conduite éprouvent des difficultés dans leur capacité à la résolution de problèmes, ces problèmes étant autant de nature sociale que scolaire. Il pourrait y avoir une relation entre les habiletés métacognitives, la performance scolaire et les troubles de la conduite ce qui me laisse croire qu'un **entraînement aux habiletés métacognitives affectera la performance scolaire**. Ces habiletés leur permettant de connaître comment ils "apprennent à apprendre", les aideront à trouver des solutions nouvelles à leurs problématiques.

Dans un deuxième ordre d'idée, il est moins évident pour moi que ce programme sera utile à l'enfant qui a un diagnostic de psychose, à cause de sa diffficulté à gérer

mentalement l'information. Le programme pourrait être perturbateur pour cet enfant qui a une façon très stéréotypée de voir la réalité. Ceci me porte à formuler une hypothèse exploratoire qui fait référence à mon expérience avec les enfants psychotiques, où j'ai pu observer maintes fois des comportements tels que: réactions négatives face au changement (accès incontrolable de colère), très grande difficulté (voire impossibilité) à changer d'opinion, rigidité dans l'horaire quotidien.

Hypothèse **exploratoire:**

À titre exploratoire et en fonction du diagnostic de l'enfant, on s'attend à ce que:

L'effet du programme sera moins grand chez les enfants psychotiques.

L'exploration des effets associés à un programme d'entrainement aux habiletés métacognitives est importante pour un type de classe comme la mienne car elle peut mettre l'emphase sur les composantes cognitives de l'enfant, au lieu de se centrer sur les problèmes de comportement. Ceci aurait pour effet de démontrer que l'on peut agir sur une composante affective en intervenant sur une composante cognitive.

CHAPITRE 3

LE PROJET DE RECHERCHE

Cette partie du travail mettra en évidence les caractéristiques communes des trois enfants qui feront l'objet de cette recherche, ainsi que les particularités qui les distinguent.

3.1) Aspects méthodologiques:

3.1.1) Description des sujets :

Cette étude sera effectuée auprès de six enfants. Trois de ces enfants sont dans la classe de réadaptation psychiatrique de la Commission Scolaire des Draveurs et recevront le programme d'entraînement aux habiletés métacognitives. Les trois autres sont scolarisés au Centre de Jour du Centre Hospitalier Pierre Janet et forment le groupe contrôle qui ne recevra pas le programme d'intervention pré-cité. Vu leur objectif de réintégration, ces enfants sont soumis à un horaire et à un programme scolaire identique à ce qui se passe dans une classe régulière, donc plus ils sont performants, plus ils sont près de réaliser leur intégration dans un groupe régulier.

Tous ces enfants font partie de leur classe depuis au moins un an et ils ont la possibilité de retourner dans les classes régulières lorsqu'ils démontrent une performance scolaire adéquate. L'échantillon est composé d'une fille et cinq garçons. Ces enfants n'ont pas de troubles d'apprentissage (tel qu'identifié par leur diagnostic) et ont un retard scolaire de un an pour quatre de ces cas et de deux ans pour les deux autres.

Ils ont tous les six des troubles de la conduite assez graves, qui les empêchent d'avoir recours à tout autre programme de la commission scolaire. Tous les six ont un diagnostic de psychopathologie fait par un psychiatre.

Ce qui les différencie le plus se situe au niveau comportemental, leurs manifestations inadéquates à ce niveau est d'un ordre totalement différent pour chacun de ces jeunes. C'est comme s'ils étaient à des extrémités totalement opposées du champs comportemental; deux étant très volubiles, agressifs et dérangeants, deux autres ayant un comportement fluctuant entre l'agressivité et le repli sur soi et les derniers étant très retirés de tout contact social. Les diagnostics utilisent les critères du DSM III-R et ont été faits par deux psychiatres du centre hospitalier psychiatrique de la région.

Les enfants sont pairés (expérimental-contrôle) selon leur diagnostic. Ces diagnostics sont présentés aux autorités de la commission scolaire lors de l'admission du jeune dans notre classe.

Le tableau 3, nous présente une synthèse des différentes caractéristiques des enfants composant notre échantillon, qui démontre le pairage selon le diagnostic.

TABLEAU 3

DESCRIPTION DES SUJETS

GROUPE	ÂGE/SEXE	DIAGNOSTIC	SCOLARITÉ
1. Exp.	12/masc.	Déficit d'attention	5ième.
Contr.	8/masc.	Déficit d'attention	3ième.
2. Exp.	12/masc.	Psychose infantile	5ième.
Contr.	9/fém.	Psychose infantile	2ième.
3. Exp.	8/masc.	Trouble de l'anxiété	3ième.
Contr.	9/masc.	Trouble de l'anxiété	2ième.

3.1.2) **La procédure:**

Tous les enfants seront évalués par des observatrices (stagiaires en psychoéducation) et le professeur, qui ne sont pas au courant des buts de la recherche.

Le groupe expérimental sera soumis à un entraînement aux habiletés métacognitives en utilisant le programme scolaire comme base de travail. Ce programme se donnera de septembre à décembre, soit la durée d'une étape scolaire. On utilise le

programme durant les cours de mathématiques et de français, à tous les jours, selon l'horaire habituel de la classe. Ce programme est intégré à la matière scolaire.

Le groupe contrôle sera composé des trois enfants dans un groupe-classe du centre hospitalier Pierre Janet. Ce groupe n'aura pas d'entraînement aux habiletés métacognitives, il sera donc possible de faire des comparaisons avec le groupe expérimental pour la performance et l'évolution des troubles de la conduite.

Procédure méthodologique

	Pré-test	Traitement	Post-test
groupe exp.	X	O	X
groupe cont.	X		X

Cette procédure s'inspire du schéma quasi-expérimental de Stanley-Campbell (1963).

1) Le pré-test :

Tous les instruments de mesure seront utilisés en juin 1992 pour le groupe contrôle et le groupe expérimental. Les notes des examens seront aussi compilées à cette date.

2) Le traitement :

Les trois enfants du groupe expérimental auront un enseignement selon le modèle Réflecto pour la durée d'une étape soit de septembre 1992 à la fin novembre 1992. Le modèle sera utilisé au besoin pendant les périodes de classe mentionées auparavant. Deux rencontres sont prévues avec les enfants, une pour expliquer le modèle et son application et une rencontre individuelle pour expliquer à l'enfant où se situent ses difficultés (évaluées avec le IHTS-R). Une rencontre avec les parents est aussi prévue pour leur expliquer le programme d'intervention.

Le groupe contrôle suit l'intervention habituelle dans leur classe du Centre de Jour du Centre Hospitalier Pierre Janet.

3) Le post-test :

Tous les instruments de mesure seront utilisés une seconde fois et les notes de la fin d'étape seront compilées pour les deux groupes. Il faut noter qu'il y a un espace de six mois entre la première cueillette de données et la seconde ce qui diminue l'effet test-retest avec le même instrument, pour l'évaluation du professeur, qui aura répondu deux fois au questionnaire. La durée entre les deux évaluations étant si longue qu'il est moins possible de se rappeler de tous les détails de ces évaluations. Les stagiaires n'auront répondu qu'une fois aux évaluations, soit à la fin novembre. Ceci pourrait aussi nous permettre de voir s'il y a une grande différence dans la deuxième évaluation du professeur avec celle des stagiaires, si la différence dans ces évaluations est minime, celà atténuerait l'effet de l'expérimentateur.

3.2) **Instruments de mesure et programme d'intervention** :

Il y a quatre instruments de mesure de prévus dans cette étude. Le premier, l'**Inventaire des Habiletés au Travail Scolaire-Revisé (IHTS-R),** servira à mesurer les habiletés métacognitives. Deux instruments serviront à mesurer les comportements en classe; le **Conners Teacher Rating Scale (TRS)** et le **Rapport d'observation quant aux comportements et attitudes de l'élève**. La quatrième mesure, qui est la performance scolaire, sera évaluée avec les **notes d'examen**.

Ce sont ces instruments que nous allons maintenant décrire. Leur utilisation sera expliquée lorque nous discuterons de la procédure expérimentale. Tous ces instruments de mesure sont fournis en annexe sous leur forme intégrale.

3.2.1) **L'évaluation des habiletés métacognitives:**

L'Inventaire des Habiletés au Travail Scolaire-Revisé (IHTS-R, 1991) nous servira à mesurer les habiletés métacognitives de l'enfant. Cet instrument comporte trente-cinq énoncés de difficultés que l'élève peut éprouver pendant ses travaux académiques. Les descriptions comportementales, évaluées sur une échelle de 0 à 3, décrivent les caractéristiques associées à des difficultés au niveau des processus de gestion mentale et d'actualisation des ressources cognitives indispensables à l'acte d'apprendre. Ce test a été conçu par Gagné (1991) et sa version revisée contient 35 énoncés.

Cet instrument de mesure est utilisé dans plusieurs commissions scolaires du Québec. Il fait partie d'un programme de formation au modèle Réflecto depuis plusieurs années. L'instrument utilisé est la forme revisée (1991). Vu sa nouveauté, ce questionnaire est en cours de validation. Les instruments de mesure de cette nature étant très rares, je n'ai pu en trouver un qui était standardisé.

3.2.2) **L'évaluation du comportement en classe (2 instruments):**

1) Le Conner's Teacher Rating Scale:

Conners (1987), a créé cet instrument (T.R.S.), dans le but de connaître le comportement de l'enfant en classe. Il est composé de trente-neuf énoncés avec quatre degrés de mesure de l'activité de l'enfant.

Ce test se subdivise en trois sous-catégories:

- comportements en classe
- participation en groupe
- attitudes envers l'autorité

L' instrument a été utilisé dans de multiples recherches à travers le monde et continue a être utilisé de nos jours (Saint-Laurent, Tremblay & Royer, 1990 ; Kendall & Philip (1990)). Pour des informations concernant sa validité et fidélité il faut référer à un article de Trites (1988).

2) Le rapport d'observation quant aux comportements et attitudes de l'élève:

Ce rapport d'observation comprend quatre-vingt douze items cotés sur une échelle de 0 à 3. Il se subdivise en quatre sous-catégories:

- La réalisation des activités d'apprentissage
- Le respect des règles de fonctionnement en groupe
- Les relations interpersonnelles avec ses pairs
- La relation avec les personnes en autorité

Cet instrument (Groulx 1989) est utilisé depuis 1989 à la Commission Scolaire des Draveurs. Il sert à observer les enfants qui ont des troubles de la conduite et à les diriger vers les services appropriés. Les professeurs qui font une demande de services spécialisés pour un enfant ayant des troubles de la conduite, doivent obligatoirement remplir ce rapport d'observation. La dernière version (1990), que nous emploierons dans notre projet, est utilisée auprès d'une centaine d'élèves par année, en moyenne. Il est en processus de validation présentement.

3.2.3) **L'évaluation de la performance scolaire:**

Les notes des examens de fin d'étape des six enfants serviront à évaluer la performance scolaire des enfants.

Ces notes sont issues d'examens donnés à tous les enfants de toute la commission scolaire, selon leur niveau.

La première série de notes sera celle du bulletin de fin d'année de juin 1992.

La deuxième série sera celle de la fin de la première étape de l'année scolaire 1992-93, soit celle de la fin novembre 1992.

Ces notes seront données sous forme numérique et concerneront deux matières; les mathématiques et le français.

3.2.4) **Le programme d'intervention**

Nous allons maintenant regarder le modèle d'intervention qui nous servira de traitement dans cette recherche.

Le modèle REFLECTO (Gagné, 1988)

RÉFLECTO, est tiré des travaux de Meichenbaum (1977), sur les principes d'auto-instruction cognitive. Il a pour but d'aider l'enfant à exécuter une tâche. Il propose à l'enseignant de servir de modèle cognitif pour l'enfant. Pour ce faire il utilise quatre séquences accompagnées de personnages.

L'articulation de toutes les étapes du processus de gestion de l'information se fait par le biais d'une procédure rigoureuse de traitement de l'information. C'est ici que les quatre séquences du modèle Réflecto sont mises de l'avant:

Séquence 1 : Identification - Reformulation

Séquence 2 : Alternatives et plan d'action

Séquence 3 : Gestion en temps réel des informations et de la "façon de faire"

Séquence 4 : Évaluation contenu/processus

Ces séquences s'inscrivent dans un métaprogramme. L'intervenant a pour objectif de montrer à l'enfant comment introduire ce métaprogramme, dans le répertoire de conduites cognitives de l'enfant.

Ce modèle est davantage relié au comment l'enfant pense plutôt que ce à quoi il pense. En ce sens, les approches qui privilégient le décodage et l'analyse du processus sous-tendant l'apprentissage trouvent ici une place d'importance. Ce dont il s'agit, c'est de mieux comprendre les gestes cognitifs, la dynamique qui caractérise un enfant qui apprend, mémorise, se souvient de, se rend compte d'une erreur, génère une idée nouvelle et traite de l'information. Ce modèle est le résultat d'observations directes d'enfants en situation d'apprentissage et des dialogues qui accompagnent leur démarche de traitement de l'information.

L'intervenant expliquera à l'enfant que ces quatre étapes du traitement pour résoudre un problème, exécuter une tâche, traiter de l'information sont associées à sept ressources cognitives. Ces ressources sont illustrées par des métiers, qui permettent une meilleure compréhension imagée pour l'enfant.

Ces sept métiers sont:

1 - **Le détective** : Celui qui cherche des indices, qui retrace des informations importantes, qui observe.

2 - **Le bibliothécaire** : Celui qui s'informe sur ce qui n'est pas clair, qui conserve les connaissances, qui a beaucoup de mémoire, qui retrouve ce qu'il cherche.

3 - **L'inventeur** : Celui qui donne libre cours à son imagination qui est créateur, qui pense à des idées nouvelles.

4 - **L'architecte** : Celui qui planifie, qui détermine les étapes à suivre.

5 - **Le menuisier** : Celui qui exécute ce qui est sur le plan de l'architecte, qui exécute les étapes.

6 - **Le contrôleur** : Celui qui observe tout ce qui se passe, qui vérifie si tout va bien, qui avertit si quelque chose ne va plus.

7 - **L'arbitre** : Celui qui évalue, qui s'assure du respect des règles, qui évalue les conséquences.

Tous ces métiers servent comme outil de référence à l'intervenant pour mieux démontrer à l'enfant où se situent ses forces et ses faiblesses. Ils servent aussi de modèle à l'enfant pour trouver comment on peut gérer de l'information, la retenir et s'en servir pour trouver des solutions à toutes les problématiques.

Si nous tentons de faire le lien entre les différents modèles de la métacognition et le programme Réflecto nous pourrons être plus en mesure de constater ce qui est mesuré par le IHTS-R.

Le modèle de Brown (1984), définit six habiletés dont cinq correspondent exactement aux habiletés des personnages illustrés aux enfants dans le modèle Réflecto:

Gagné (Réflecto)	Modèle de Brown
1. **Le détective** ----------	Identifier le problème
2. **L'architecte** ----------	Planifier les stratégies
3. **Le contrôleur** ----------	Effectuer l'auto-contrôle des routines
----------	Vérifier, réviser, évaluer les stratégies d'apprentissage
4. **L'arbitre** ----------	Évaluer les opérations

Le **bibliothécaire**, qui est un autre personnage illustré par Gagné et qui est absent dans le modèle de Brown, peut être retrouvé dans le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985). En effet lorsque ces auteurs parlent du degré de présence consciente de l'individu qui fait qu'il choisit de reconstruire mentalement une situation plutôt que d'avoir recours à des automatismes, ils font directement référence au rôle donné au bibliothécaire dans le modèle Réflecto.

Belmont, Butterfield et Ferretti (1982), font référence au personnage de l'**inventeur**, lorsqu'ils parlent de l'adaptation d'un individu dans le transfert d'habiletés à des situations différentes d'apprentissage.

Sternberg (1979), distingue sept métacomposantes générales, l'une d'elles est; l'attribution des ressources mentales aux divers aspects de l'exécution de la tâche. Cette métacomposante décrit bien le rôle du **menuisier** dans le modèle Réflecto.

Comme nous venons de le voir, tous les personnages de notre modèle d'intervention (Réflecto), se retrouvent dans les différentes descriptions des composantes métacognitives des auteurs cités dans ma revue de littérature. Il est certains que chez certains auteurs nous pouvons retracer plus qu'un seul personnage, mais ce que j'ai voulu faire ressortir c'est que tous les rôles donnés aux personnages de Gagné dans son modèle, peuvent se retrouver chez les auteurs qui ont fait des recherches sur la métacognition.

Cette description globale du modèle Réflecto constitue l'essentiel du traitement que nous avons implanté dans la classe depuis septembre 1992.

3.3) <u>Résultats de l'expérimentation:</u>

Il n'est pas dans nos intentions de démontrer des liens de causalité dans cette recherche car nous ne disposons pas d'assez da sujets pour effectuer de statistiques inférentielles. Ces résultats doivent donc être lus comme une tendance ou une indication.

Dans cette section, nous allons regarder les résultats de l'expérimentation sous différents angles. Les instruments de mesure sont utilisés pour voir l'influence du traitement (le programme d'entraînement à l'actualisation des ressources métacognitives **Réflecto)**, sur les problématiques comportementales et sur la performance scolaire des enfants faisant partie du groupe expérimental.

Nous aurons donc les variables suivantes:

Variable indépendante: **Être soumis au programme d'entraînement aux habiletés métacognitives.**

Variables dépendantes:

1 - a) **Les troubles du comportement (TRS(Conners,1989))**

b) **Rapport d'observations (Groulx, 1988))**

2 - **La performance scolaire (notes d'examens en français et mathématiques).**

3 - **Les habiletés métacognitives (IHTS-R, Gagné (1988))**

Rappelons que les sujets ont été pairés en fonction de leur diagnostic. Ce qui donnera deux sujets par diagnostic, un sujet contrôle et un expérimental:

Sujets 1 → Déficit d'attention et concentration

Sujets 2 → Psychose

Sujets 3 → Troubles de la conduite et de l'affectivité

3.3.1) Mesure des habiletés métacognitives:

Dans un premier temps, nous présentons la mesure des habiletés métacognitives. Dans un deuxième temps, il sera important dans la lecture des résultats, de faire la comparaison entre ces données et celles sur le comportement. Les habiletés métacognitives devraient aussi être mises en relation avec la performance scolaire, telle que décrite par les notes d'examens.

L'Inventaire des Habiletés au Travail Scolaire

Le tableau 4 présentera les résultats du questionnaire IHTS-R qui ont été obtenus, au début de l'année scolaire et ensuite à la fin de la première étape (score entre parenthèses), aux enfants des groupes contrôle et expérimental.

Les chiffres qui sont donnés dans ce tableau sont le résultat de l'addition des réponses, par item, qui correspondent à chacun des personnages Réflecto. Ces personnages représentent, comme nous l'avons vu, des habiletés métacognitives distinctes.

Ces scores sont obtenus en additionnant le résultat de l'élève pour chaque question correspondant à un des personnages (case ombragée dans le questionnaire). Toutes les questions ont un score maximal de 3 points, répartis comme suit:

0 = l'énoncé n'est jamais vrai

1 = l'énoncé n'est qu'occasionnellement vrai

2 = l'énoncé est fréquemment vrai

3 = l'énoncé est toujours vrai

Le total des scores pour chaque personnage est représentatif d'un indice de difficulté selon l'échelle suivante:

(VOIR ANNEXE 1, RÉSULTATS)

Un score de 0 à 5 = Habiletés satisfaisantes

Un score de 6 à 9 = Difficultés occasionnelles

Un score de 10 à 12 = Seuil critique

Un score de 13 à 15 = Déficit sévère

Le premier score dans le tableau est le résultat à la première étape et le score entre parenthèse, celui de la deuxième étape.

TABLEAU 4

IHTS-R résultats

	Détect	Biblio	Archi	Invent	Menui	Contr	Arbi
Sujet 1 Expérimental	4 (5)	4 (5)	4 (5)	4 (4)	2 (4)	7 (5)	1 (4)
Contrôle	8 (8)	6 (6)	4 (4)	4 (4)	9 (8)	8 (8)	8 (7)
Sujet 2 Expérimental	4 (5)	3 (2)	6 (7)	2 (6)	4 (6)	9 (7)	4 (4)
Contrôle	9 (9)	8 (8)	9 (10)	8 (10)	5 (7)	6 (6)	11 (9)
Sujet 3 Expérimental	5 (5)	8 (8)	10 (6)	2 (6)	6 (7)	8 (8)	4 (8)
Contrôle	9 (9)	9 (9)	8 (7)	5 (5)	6 (5)	9 (8)	9 (9)

Ici les scores à la première étape placent les sujets 1 et 3 dans des catégories similaires quant à leur niveau de problématiques. On peut voir un score plus élevé à l'étape 2 pour les sujets expérimentaux. Ceci pourrait être dû au fait que la matière

académique est à un plus haut niveau de difficulté car ces élèves sont en voie de récupérer le cycle scolaire régulier. Les exigences scolaires du groupe expérimental sont moins grandes.

3.3.2) Mesures du comportement

Ici nous allons regarder les résultats des deux instruments de mesure du comportement. Le T.R.S. sera divisé en trois sous-échelles tandis que nous n'utiliserons que le score total en ce qui concerne le Rapport d'Observation car les résultats sont similaires à ceux du T.R.S.. Il est intéressant de noter la similitude des résultats à ces deux instruments car ceci donne une plus grande validité au Rapport d'Observation.

Le Teacher Rating Scale

Nous verrons au tableau 5 le score total du TRS pour les deux groupes et déterminer la variation dans les scores totaux de chaque individu au début de l'année scolaire (Étape 1) comparé à son score à la fin de la première étape (Étape 2).

Sous la colonne des étapes vous voyez le score du sujet et à côté, la fluctuation du score du sujet contrôle avec le sujet expérimental. Ceci nous permet de comparer l'équivalence des deux sujets ayant la même diagnostic, avant le programme d'intervention. La première colonne correspond au score du sujet à la première étape scolaire, soit avant l'intervention. La deuxième colonne correspond au score après l'intervention. À la dernière colonne, on peut voir la variation intraindividuelle, caractérisée par une hausse ou une baisse des scores. Il est important de souligner que plus le score est élevé, plus le comportement est considéré comme problématique.

TABLEAU 5 (TRS, score max. = 117)

SUJETS	Étape 1	Étape 2	Variation
1- Expérimental	55	32	↓ (23)
	┤ +5	┤ -30	
Contrôle	50	62	↑ (12)
2- Expérimental	50	45	↓ (5)
	┤ 0	┤ -1	
Contrôle	50	46	↓ (4)
3- Expérimental	37	30	↓ (7)
	┤ -20	┤ -30	
Contrôle	57	67	↑ (10)

Le score de l'étape 1 nous permet de démontrer la similarité des sujets pairés. En effet, pour les deux premiers groupes, le score de la première étape est semblable. Pour le troisième groupe, même si le score de départ est différent, la tendance à la baisse des problèmes de comportement pour les sujets expérimentaux est la même que pour les deux autres sujets expérimentaux.

Il est intéressant de noter que dans le cas des sujets 1, le sujet expérimental a un score plus élevé au départ, signifiant qu'il a plus de problèmes de comportement, montre une baisse substantielle de ces problèmes.

Dans le cas des sujets 2 (psychotiques), la variation n'est pas grande en termes de problématique comportementale. Ces résultats semblent aller dans le sens d'une de mes hypothèses qui affirmait que le modèle Réflecto aurait peu d'effet sur le comportement de sujets psychotiques, l'écart n'étant que de 01 point.

Dans le cas des sujets 3, vu l'écart significatif au départ, on aurait pu s'attendre à une diminution des problèmes du sujet contrôle son score étant tellement élévé que le facteur temps à lui seul (3 mois) aurait pu justifier une baisse des comportements problématiques, mais tel ne fût pas le cas. Il faut ajouter que les enfants du groupe contrôle, qui sont admis en Centre de Jour d'un département de psychiatrie, sont soumis à un traitement de type thérapie par le milieu. Le sujet expérimental lui, qui avait une cote basse au départ, a quand même diminué sa cote.

En regardant le TRS selon ses sous-échelles, il nous sera possible de faire une analyse plus précise des résultats à ce questionnaire.

À la page suivante nous retrouverons au tableau 6, les trois sous-échelles du TRS:

a) Le comportement en classe

b) La participation en classe

c) L'attitude envers l'autorité

Les données de ce tableau sont codifiées sous la même forme que le tableau précédent.

TABLEAU 6 (TRS, sous échelles)

	SUJETS	ÉTAPE 1		ÉTAPE 2		Variation
A) Cpt. en classe						
	1. expérim.	34	↓ +4	16	↓ -25	↓ (18)
	contrôle	30		41		↑ (11)
	2. expérim.	29	↓ +13	28	↓ +8	↓ (1)
	contrôle	16		20		↑ (4)
	3. expérim.	23	↓ -15	18	↓ -23	↓ (5)
	contrôle	38		41		↑ (3)
B) Part. en classe						
	1. expérim.	8	↓ -2	8	↓ 0	
	contrôle	10		8		↓ (2)
	2. expérim.	12	↓ 0	10	↓ -1	↓ (2)
	contrôle	12		11		↓ (1)
	3. expérim.	9	↓ +4	7	↓ -6	↓ (2)
	contrôle	5		13		↑ (8)
C) Att. envers l'autorité						
	1. expérim.	13	↓ +3	8	↓ -5	↓ (5)
	contrôle	10		13		↑ (3)
	2. expérim.	9	↓ -13	7	↓ -8	↓ (2)
	contrôle	22		15		↓ (7)
	3. expérim	5	↓ -8	5	↓ -9	
	contrôle	13		14		↑ (1)

Ces scores nous apportent certaines précisions sur la fluctuation des comportements problématiques de ces jeunes durant la période d'expérimentation. Premièrement, nous pouvons voir que les enfants du groupe expérimental ont vu leur score diminuer ou rester le même, à toutes les sous-échelles. Ce qui nous laisse voir une constance dans la diminution des scores pour le groupe expérimental, les enfants démontrent une amélioration à tous les niveaux. Les scores du groupe contrôle laissent voir une amélioration surtout au niveau de la participation en classe, par contre leur comportement s'est détérioré aux autres sous-échelles. Le sujet contrôle 2, qui a eu une diminution de son score total dans le tableau précédent, nous montre ici une détérioration de son comportement en classe. Cette sous-échelle mesure surtout l'agitation et l'impulsivité. Pour la participation en classe, son score ne baisse que de un point. C'est au niveau de son attitude envers l'autorité que se situe sa diminution de score la plus grande.

Après avoir regardé les scores que nous donne le TRS, nous allons voir s'il est possible de confirmer ces données avec le Rapport d'Observations de la commission scolaire.

Le Rapport d'Observations

Le tableau suivant nous illustrera les données du Rapport d'Observations, qui ont été prises conjointement avec celles du TRS et aux mêmes périodes. Le scores sont codifiés de la même façon qu'aux tableaux précédents.

TABLEAU 7 (Rapport d'Observations, score max.=276)

SUJETS	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	VARIATION
1. Expérim.	151	145	↓ (6)
	┤ +20	┤ -47	
Contrôle	131	192	↑(61)
2. Expérim.	143	127	↓(16)
	┤ -16	┤ +30	
Contrôle	159	97	↓(62)
3. Expérim.	180	121	↓(59)
	┤ +1	┤ +59	
Contrôle	179	187	↑(8)

Les résultats de ce questionnaire nous démontrent la même tendance que ce que l'on a observé avec le TRS. Le score total étant plus que doublé (nombre d'items = 117 pour le TRS et de 276 pour l'autre), nous donne des écarts plus grands mais ayant peu de variation quant à leur interprétation, soit en fonction de ce que l'on a déjà vu avec le TRS. On note toutefois l'intérêt d'avoir utilisé ce questionnaire, qui donne des résultats similaires au TRS, pour la validité de ce nouvel instrument.

Après avoir analysé les résultats en termes de la variable comportement, nous allons maintenant regarder les données recueillies en terme de performance scolaire.

3.3.3) Performance scolaire

Nous avons utilisé les notes des examens des élèves des deux groupes pour voir si le traitement avait eu un effet sur celles-ci.

Le tableau suivant nous montre ces résultats. Les scores sont codifiés selon la matière et le résultat à l'examen. Le chiffre souligné représente la note du sujet expérimental. Dans la colonne qui donne la note de l'étape 2 et aussi dans celle donnant la variation des scores intraindividuels, nous pouvons remarquer que le sujet contrôle n'a pas de note. Cette situation est dûe au fait que l'enfant a temporairement cessé d'être scolarisé à cause de la gravité de ses troubles du comportement.

TABLEAU 8 (notes d'examen)

Sujet/matière		Étape 1		Étape 2		Variation	
		Contr /	Exp	Contr /	Exp	Contr /	Exp
1.	FRANÇ.	60	78	65	75	↑ (5)	↓ (3)
	MATH.	71	60	58	78	↓ (-13)	↑(18)
2.	FRANÇ.	46	57	54	79	↑ (8)	↑ (22)
	MATH.	74	41	80	79	↑ (8)	↑ (38)
3.	FRANÇ.	46	69	n.d.	73		↑ (4)
	MATH.	50	76	n.d.	85		↑ (9)

La première chose à noter pour ce qui est de la performance scolaire, c'est que les enfants du groupe expérimental poursuivent une scolarité régulière et sont à leur niveau ou ont un retard maximal d'un degré.

Les enfants du groupe contrôle n'ont pas progressé d'une étape normale de scolarité dans ces trois mois. Ils progressent plus lentement, à leur rythme et peuvent travailler beaucoup plus longtemps pour progresser d'une étape. Leurs examens sont donc moins difficiles car ils revoient à peu près les mêmes notions.

On peut toutefois noter une amélioration de la performance scolaire des enfants du groupe expérimental dans la presque totalité des matières. Les enfants du groupe contrôle ont amélioré leur performance de façon beaucoup moins marquée et il y a une baisse de 13 points en mathématiques pour le sujet contrôle 1.

3.4) **Discussion**

Les résultats de la recherche nous indiquent une tendance allant vers la confirmation des hypothèses. Le petit nombre de sujets ne pouvant justifier une généralisation ou confirmation des hypothèses. Il semble qu'il pourrait exister un lien entre une baisse des troubles du comportement et une augmentation de la performance scolaire grâce à un programme d'entraînement aux habiletés métacognitives. En effet, les enfants du groupe expérimental ont tous vus leurs troubles de la conduite diminuer

depuis que nous utilisons le modèle Réflecto. Ces jeunes, par le biais de nouvelles habiletés, pouvant trouver de nouvelles solutions à leurs difficultés scolaires, se voient d'autant plus motivés parce qu'ils réussissent. Ces nouvelles habiletés, leur donnant peut être une meilleure image de soi, les aide aussi à trouver des solutions nouvelles face à leurs conflits avec leurs pairs. Une mesure de cette variable (l'estime de soi) aurait pu être faite pour vérifier cette affirmation. Il aurait aussi été intéressant d'utiliser un instrument de mesure des relations sociales de ces jeunes, car celles-ci suite à nos observations se sont grandement améliorées et les conflits sont devenus presqu'inexistants.

3.4.1) **Les habiletés métacognitives:**

Ces résultats nous démontrent que, pour le groupe expérimental il y a souvent une augmentation des difficultés au niveau des habiletés métacognitives car en effet leur score à l'IHTS-R augmente quelque peu pour certaines habiletés. Ceci est intéressant parce qu'il est possible de croire que cette augmentation des difficultés signifie que ces habiletés sont effectivement sollicitées. Si l'on prend en considération que le défi académique est beaucoup plus grand pour les enfants du groupe expérimental, nous pouvons y voir un phénomène d'adaptation à la nouvelle matière que l'élève doit apprendre au début de l'année. En effet, contrairement au groupe contrôle qui évolue peu dans son cheminement scolaire, l'élève du groupe expérimental est appelé à suivre une scolarité de niveau régulier. Pour le groupe contrôle, nous pouvons observer que les scores restent plus stables, ce qui dénote bien le peu de sollicitation des habiletés

métacognitives et à leur amélioration. Ces éléments d'observation peuvent aussi donner une certaine validité à l'instrument (IHTS-R).

3.4.2) **Les troubles du comportement:**

Les résultats aux deux instruments de mesure du comportement étant similaires nous suggérons d'utiliser le T.R.S. dans ce type d'étude car il est plus facile à remplir (39 items vs.92 pour le Rapport d'Observation). Ces résultats sont toutefois utiles dans la validation du Rapport d'Observation à cause de la similitude des résultats.

Les sujets expérimentaux ont tous eu une cote plus basse après le traitement. Un seul sujet contrôle a eu une cote plus basse après le re-test. Il est intéressant de noter que ce sujet a aussi eu une augmentation de sa performance scolaire à la fin de la première étape. Ceci pourrait aussi démontrer le lien qu'il y a entre la baisse des troubles de comportement et la performance scolaire.

Un autre aspect intéressant à noter est l'écart important des scores des deux groupes au niveau du comportement en classe, ce qui laisse supposer que l'effet principal du programme serait une amélioration du contrôle de l'agitation et de l'impulsivité. Ceci pourrait suggérer que ce programme peut être plus utile pour des enfants agités at impulsifs. Cette catégorie d'enfants fait souvent partie des problématiques que gèrent les différents intervenants en milieu scolaire.

3.4.3) **La performance scolaire**

Pour ce qui est de la performance de l'élève au niveau de ses résultats scolaire, il m'apparaît évident qu'il y a une grande amélioration des notes pour le groupe expérimental. Pour le sujet 1, qui était au seuil de l'échec en mathématiques, on note un progrès de 18 points. Ceci, combiné à une baisse notable des problèmes de comportement, contribue peut être à améliorer l'estime de soi. Le sujet expérimental 2, démontre la plus nette amélioration de ses notes. Il était en situation d'échec dans les deux matières à la première étape et il arrive à produire une note au-dessus de la moyenne dans les deux matières pour la deuxième étape. Le sujet expérimental 3 avait de bonnes notes à la première étape et réussit quand même à les améliorer.

Lorsqu'on fait le pairage de ces résultats scolaires avec l'amélioration des habiletés métacognitives et la baisse des troubles de comportement, on ne peut que recommander l'étude avec un plus grand échantillonnage. Même si cette relation ne peut être validée statistiquement, à cause de la taille de l'échantillon, elle n'en reste qu'elle est quand même crédible.

3.4.4) **Le diagnostic**

Si l'on regarde les résultats des instruments de mesure de façon globale, il ne semble pas y avoir de tendance significative lorsqu'on prend le diagnostic en considération. Ceci nous indiquerait que le programme pourrait être aussi applicable à chaque catégorie de problématique qui est mentionnée dans ce projet.

3.4.4) **Limites de la recherche**

Je crois qu'il aurait été intéressant d'avoir un nombre plus grand de sujets. Ceci aurait pu permettre des calculs statistiques qui n'ont pu être faits avec le nombre restreint de sujets qui m'était disponible. Il faut être prudent quant à la généralisation des conclusions à cause du petit nombre de sujets et du pairage qui implique des différences pouvant expliquer certains résultats. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage seraient un bon exemple de catégorie d'élève qui pourraient faire l'objet d'une telle recherche. Les élèves du régulier seraient un aussi bon choix pour élaborer la même hypothèse expérimentale car la variable performance scolaire, mesurée avec les notes d'examen, n'est pas disponible dans la littérature. De nos jours, les programmes qui ont comme but d'augmenter les habiletés métacognitives se multiplient, Il serait donc bon d'étudier les effets de ces programmes pour voir s'ils s'avèrent aussi efficaces pour toutes les clientèles. Sans cette évaluation il serait possible que le personnel enseignant se lance dans une mode, sans trop comprendre le pourquoi de ces nouvelles approches. Une recherche de ce genre serait aussi intéressante si elle était appliquée à d'autres catégories d'élèves pour voir si un tel modèle aurait un effet sur leur performance.

CONCLUSION

Ce projet de recherche m'aura permis un cheminement intéressant au niveau académique. Les habiletés nécessaires pour faire ce type de travail approfondi que je crois avoir grandement améliorées me permettront d'avoir le souci d'une plus grande rigueur scientifique dans mon travail de tous les jours. Maintenant, à chaque nouveau cas ou à chaque fois que j'ai une problématique difficile à régler j'ai le réflexe de consulter la recherche dans le domaine spécifique qui me cause problème. Je suis capable de dire que le travail devient tout à coup beaucoup plus intéressant et qu'il m'apporte un renouveau inespéré car il me fait découvrir l'apport de la recherche pour l'intervention directe.

Ce que je viens de mentionner a aussi un effet sur mes interventions car elle repose sur un équilibre entre des données scientifiques et des données intuitives . Cette optique apporte aussi une formation continuellement renouvelée et mise à date. Les nouveaux outils d'intervention peuvent aussi être communiqués, contribuant ainsi au bon fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire.

Très souvent, le travail multidisciplinaire a pour effet de compartimenter les interventions. En effet, chaque intervenant définira son rôle auprès du client selon son statut professionnel. Il peut arriver ainsi que l'on confie au professeur tout ce qui touche

l'apprentissage, au psychoéducateur le domaine comportemental, au travailleur social le niveau familial, au psychomotricien ce qui touche la motricité et ainsi de suite...

Il serait préférable de définir une formule commune pour tous les intervenants d'une équipe,tout en laissant à chaque membre sa spécificité. En effet mon expérience me démontre que si on pouvait définir une portion de l'intervention qui serait commune à tous, on disposerait d'un outil de plus pour intervenir. Cette partie commune de l'intervention pourrait être celle qui a trait à l'apprentissage. Ce domaine retient particulièrement mon attention car il a d'après moi, une grande influence sur plusieurs facteurs comportementaux chez l'enfant et pour sa famille. En effet, je crois que nous pouvons souligner l'importance de savoir apprendre pour l'image de soi, la motivation, la résolution des conflits et l'apprentissage d'habiletés sociales.

Cette recherche a été bâtie selon cette vision, soit que la majeure partie des problèmes de comportement de l'enfant pourra être réduite si l'on intervient adéquatement sur la capacité d'apprendre de l'enfant. Ce travail tend à confirmer que l'amélioration des habiletés métacognitives des enfants qui ont fait partie du groupe expérimental, a eu un effet sur leurs problèmes de comportement. Cet effet se traduisant par une diminution des troubles de la conduite et des conflits entre pairs. J'ai aussi observé, de façon intuitive, que ces enfants semblaient mieux motivés pour le travail scolaire. On pourrait dire que ces jeunes ont une meilleure qualité de vie dans leur milieu ; le cycle échec dans la classe / échec social, est brisé et semble redonner à l'enfant

le goût d'apprendre. Les trois jeunes ayant participé à ce programme ont pu être réintégrés en classe régulière, ce qui implique aussi que ces enfants ont grandement évolué.

RÉFÉRENCES

Baker, L., Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In T.P. Pearson (Ed.). Handbook of research reading. pp.353-394. New York: Longmon

Belmont, J.M., Butterfield, E.C. & Ferretti, R.P. (1982). How and how much can intelligence be increased. New-Jersey: Ablex publishing.

Borkowski, J.G., Carr, M. & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: perspectives from metacognitive theory. Intelligence. (11), 61-75.

Bonnet, C. (1984). La perception visuelle. Paris: Éditions pour la science.

Bransford, J.D., Shelton, B.S. & Owings, R.A. (1981). Cognition, social behavior and the environment. New-Jersey: Erlbaum Associates.

Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other, more mysterious mechanisms. Metacognition, motivation and understanding. pp. 65-116. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Carns, A. & Carns, M. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. School Counsellor, 38(5), 341-346.

Cohen, R. & Meyers, A.W. (1984). Applications of cognitive developmental theory. New York: Academic Press.

Conners, C.K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. American Journal of Psychiatry, 126(152-156).

Davidson, J.E. & Sternberg,R.J. (1985). Competence and performance in intellectual development. In E.D. Nelmark, R. DeLisi & J.L. Newman (Eds.) Moderators of competence, pp.43-76. Hillsdale,N.J.: Erlbaum Associates.

Dodge, K.A., (1986). A social information processing model of social competence in children, Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol.18, Erlbaum

Dreyfus, H.L. (1984). Intelligence artificielle, mythes et limites. Paris: Flammarion.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring; a new era of cognitive development inquiry. American Psychologist, 34(10),906-911.

Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson(ed). Children's Oral Communication Skills. pp.35-60. New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinart & R.H. Kluwe (Eds.) Metacognition, motivation and understanding. pp.21-29. Hillsdale N.J.: Erlbaum Associates.

Gagné, P.P. (1988), Réflecto, un programme d'entrainement à la gestion mentale à l'intention des enfants. Les ateliers Cogito.

Ganz, M. & Ganz, B. (1990). Linking metacognition to classroom success, High School Journal, 73(3), 180-185.

Greeson, L. E. & Zigarmi, D. (1985). Learning theory and mental imagery; toward a curriculum of visual thinking. Journal of Humanistic Education and development, 24(1), 40-48.

Groulx, M. (1988). Rapport d'observation quant aux comportements et attitudes que cet élève manifeste. Commission Scolaire des Draveurs.

Kendall, Philip C. (1990). Cognitive behavioral treatment of conduct-disordered children. Cognitive therapy and research, vol 14(3), 279-297.

Kuhn, D. (1988). Developmental Psychology: an advanced textbook. New-Jersey: Erlbaum Associates.

Kurtz, B.E. & Borkowski, J.G. (1987). Development of strategic skills in impulsive and reflective children. Journal of Experimental Child Psychology, 43(1), 129-148.

Lefebvre-Pinard, M. & Pinard, A. (1985). Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence. In E. Nelmark(Ed.), Moderators of competence. pp. 191-211. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.

Marfo, K. & Ryan, R. (1990). Applications of metacognition in special education. Remedial and Special Education, 11(6), 32-35.

Mc. Ginnis & Goldstein, A. (1984). Skill streaming the elementary school child: guide to teaching prosocial skills. New-Yorx Academic Press.

Meichenbaum, D.H. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves. Journal of Abnormal Psychology, 77(2), 115-126.

Meichenbaum, D.H. (1977). Cognitive behavior modification: an integrative approach. New York: Plenum Press.

Newell, A. (1980). Physical symbol systems. La Jolla: conference in cognitive science.

Newell, A. & Simon, H.A. (1972). Human problem solving. New-Jersey: Prentice-Hall.

Oliver, Marvin E. (1984). Improving comprehension with mental imagery, Organisation for Reading Development.

Olugbemiro, J. & Alaiyemola, F. (1990). The effect of concept mapping on student's anxiety and achievement in biology. Journal of Research in Science Teaching, 27(10), 951-960.

Parent, S. (1990). Développement d'une mesure d'évaluation de l'efficacité de l'autorégulation métacognitive chez les enfants. Université de Montréal.

Paris, S. & Oka,E. (1986). Self-regulated learning among exceptional children. Exceptional children, 53(2), 103-108.

Riding, R.J. & Dyer, V.A.(1983). The nature of learning styles and their relationship to cognitive performance in children. Educational Psychology, vol 3(3-4), 275-287.

Saint-Laurent, L., Tremblay, R.& Royer,E. (1990). L'élève agité à l'école primaire. Science et comportement, 20(2), 93-108.

Saint-Onge, Michel (1983). Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?. Pédagogie collégiale, (2), p.11.

Scardamalia, M. & Bereiter,C. (1985). Thinking and learning skills,vol.2. New-Jersey: Erlbaum Associates.

Scruggs, T. & Brigham, F. (1990). The challenge of metacognitive instruction. Remedial and Special Education, 11(6), 16-18.

Searle, J.A. (1980). Minds ,brains and programs. Behavioral and Brain Sciences,(3), 417-457.

Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Houghton Mittlen Co.; Boston.

Sternberg, R.J., (1983). Components of human intelligence. Cognition. (15), 1-48

Taylor, James C. (1983). A dynamic model of memory for research on human information processing. Instructional Science, (12), 367-374.

Taurisson, A.(1988). Les gestes de la réussite en mathématiques à l'élémentaire. Agence d'Arc.

Trites, R. (1988). Conner's teacher rating scale: reliability, validity and normative data. Attention deficit disorder, vol.3, chap.10, p,159-160.

Vezeau, C. & Ferrari, M. (1986). La prise en charge consciente et délibérée de ses démarches cognitives par un individu. Symposium de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie. Trois Rivières.

Welch, M. & Jensen, J. (1991). Write P.L.E.A.S.E. Remedial and Special Education, 12(1), 37047.

ANNEXE 1

IHTS-R

IHTS-R

INVENTAIRE des HABILETES au TRAVAIL SCOLAIRE

VERSION REVISEE (1991)

PIERRE PAUL GAGNE, psychologue
LES ATELIERS COGITO

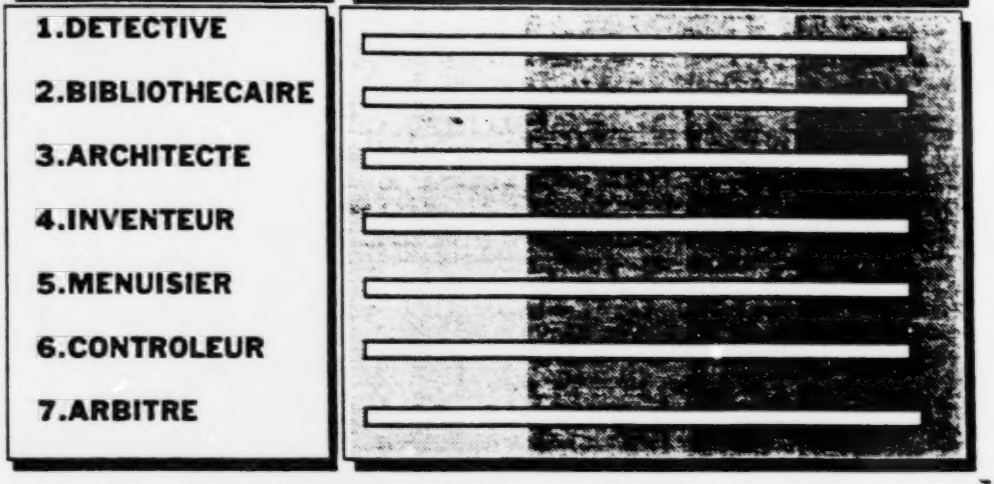
Cet inventaire vise à répertorier les difficultés éprouvées par un enfant au niveau de l'exécution des travaux académiques. Trente-cinq descriptions comportementales sont suggerees. Elles décrivent de façon sommaire les caractéristiques associées à des difficultés au niveau des processus de gestion mentale et d'actualisation des ressources cognitives indispensables à l'acte d'apprendre.

CONSIGNE: Evaluez sur une échelle de 0 à 3, dans quelle mesure chacun des énoncés proposés plus bas décrit l'enfant observé. Reporter le chiffre dans la zone ombragée.
0= JAMAIS 1= OCCASIONNELLEMENT 2= FREQUEMMENT 3= TOUJOURS

ENONCES	1	2	3	4	5	6	7
01. Eprouve de la difficulté à rassembler ce dont il a besoin pour travailler							
02. Eprouve de la difficulté à généraliser ce qu'il a appris							
03. Se concentre difficilement sur une tâche							
04. Difficulté à considérer un problème dans son ensemble							
05. Oublie rapidement ce qu'il a appris							
06. Répète continuellement les mêmes erreurs							
07. Identifie difficilement les indices dans un problème							
08. A de la difficulté à exprimer sa pensée par écrit							
09. Imite les travaux des autres							
10. A de la difficulté à se rappler de l'orthographe exact des mots appris							
11. Manque d'ordre dans son carnet de devoirs ou son agenda							
12. Ne termine pas ses travaux à temps							
13. A de la difficulté à trouver les ons mots pour exprimer sa pensée							
14. Remet des travaux bâclés et malpropres							
15. Ne s'auto-interroge pas face aux tâches							
16. Eprouve des « blancs de mémoire »							
17. Est distrait par les stimuli environnants							
18. A de la difficulté à identifier les caues de ses erreurs							
19. Manifeste de la difficulté à planifier ses actions							
20. Inhabile à reformuler une consigne écrite ou orale							
21. Utilise des mots vagues dans ses explications							
22. Ne sait pas ou retouver les informations dont il a besoin							
23. Eprouve de la difficulté à suivre une procédure							
24. Ne se rend pas compte d'erreurs en cours d'exécution							
25. Ne revise pas ses travaux							
26. Exécute de façon impulsive sans avoir toutes les informations utiles							
27. Ne saisit pas la relation entre sa performance et les résultats obtenus							
28. Démontre peu de souplesse dans sa façon d'apprendre							
29. Doit être rappelé à la tâche							
30. Verbalise difficilement «comment» il a fait pour résoudre un problème							
31. N'introduit pas de ses idées personnelles dans ses travaux							
32. A de la difficulté à garder en tête une marche à suivre lorsqu'il exécute							
33. Travaille de façon désordonnée							
34. Répète souvent qu'il n'a pas d'idées							
35. Est inhabile à générer des choix de solution ou des idees							
SOMME DE CHAQUE COLONNE							

TABLEAU D'ANALYSE DES RESULTATS

RESSOURCES COGNITIVES	NIVEAU DE DIFFICULTE 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15
1.DETECTIVE	
2.BIBLIOTHECAIRE	
3.ARCHITECTE	
4.INVENTEUR	
5.MENUISIER	
6.CONTROLEUR	
7.ARBITRE	



- 0 - 5 Habiletés satisfaisantes
- 6 - 9 Difficultés occasionnelles
- 10 - 12 Seuil critique
- 13 - 15 Déficit sévère

LEGENDE

PROCEDURE D'ANALYSE

1. Faites le total de chaque colonne
2. Repérer le total de la colonne sur la ligne correspondante
3. Tracer un histogramme jusqu'au total obtenu
4. Interpréter le résultat de chaque ligne en utilisant la légende

NOM DE L'ENFANT:
ECOLE:
EVALUATION EN DATE DU:

ANNEXE 2

LE TEACHER RATING SCALE

ÉCHELLE CONNERS D'APPRÉCIATION DU COMPORTEMENT[1]

(Version pour enseignants)

NOM DE L'ENFANT: _____ DATE DE NAISSANCE: _____

ÉCOLE: _____ NIVEAU: _____

NOM DE L'ENSEIGNANT: _____ DATE: _____

Les énoncés suivants se rapportent au comportement que votre élève peut avoir. Lisez bien chaque énoncé et choisissez l'une des cotes suivantes: Pas du tout, juste un peu, assez souvent ou beaucoup. Encerclez le chiffre correspondant à votre choix. Répondez à toutes les questions.

	NIVEAU			
OBSERVATIONS	Pas du tout	Juste un peu	Assez souvent	Beaucoup
COMPORTEMENT EN CLASSE				
1. Remue, gigote sans arrêt	0	1	2	3
2. Marmonne, fait des bruits étranges	0	1	2	3
3. Ses demandes doivent être satisfaites immédiatement - facilement frustré	0	1	2	3
4. Manque de coordination	0	1	2	3
5. Agité ou trop actif	0	1	2	3
6. Excitable, impulsif	0	1	2	3
7. Inattentif, facilement distrait	0	1	2	3
8. Ne finit pas ce qu'il commence - attention de courte durée	0	1	2	3
9. Trop sensible	0	1	2	3
10. Trop sérieux ou triste	0	1	2	3
11. Porté à la rêverie	0	1	2	3
12. Maussade ou boudeur	0	1	2	3
13. Pleure souvent et facilement	0	1	2	3
14. Dérange les autres enfants	0	1	2	3
15. Querelleur	0	1	2	3
16. Change d'humeur rapidement et radicalement	0	1	2	3
17. Joue au plus fin	0	1	2	3
18. Destructeur	0	1	2	3
19. Vole	0	1	2	3
20. Ment	0	1	2	3
21. Crises de colère - comportement explosif et imprévisible	0	1	2	3

ANNEXE 3

LE RAPPORT D'OBSERVATION

Guide pour référer un élève ayant des troubles du comportement

19__ - 19__

Nom de l'élève: _____

DOCUMENT OFFICIEL

DÉMARCHE AUPRÈS DES ÉLÈVES EN TROUBLES DU COMPORTEMENT

Phase 6	***Réintégration*** *Le directeur d'école qui offre le service prévoit pour l'élève un processus d'intégration progressif vers une classe ordinaire pour qu'il puisse finalement réintégrer l'école de son territoire (synthèse étude de cas)*	SERVICE	6A
Phase 5	***Élaboration et mise en oeuvre du plan d'intervention.*** *Sous la responsabilité du directeur d'école, l'équipe réalise son plan d'intervention et le revise régulièrement (soit en centre d'aide ou en classe d'aide) (formulaire plan d'intervention).*		5A
Phase 4	***Demande officielle du service*** *Le titulaire dépose la demande officielle de service auprès de la direction, qui convoque aussitôt une étude de cas en présence des intervenants concernés. Suite à l'étude du dossier, l'équipe oriente l'élève vers un service pouvant le mieux répondre à ses besoins.*	SIGNALISATION	4A
Phase 3	***Préparation de la demande de services éducatifs particuliers.*** *Quand les démarches précédentes s'avèrent un échec, le titulaire prépare une demande de service éducatif particulier en utilisant les formulaires prévus à cet effet et la présente au directeur de l'école (formulaire "autorisation des parents - psych 03").*		3C 3B 3A
Phase 2	***Activité préalable à la demande officielle de services éducatifs particuliers.*** *Le titulaire consulte son directeur et les professionnels auxquels il peut accéder (le psychologue, l'orthopédagogue, le travailleur social, le médecin et autre). Avec leur support il planifie une 2e mise au point en collaboration avec la famille et l'applique en classe. (2e contrat).*	DÉPISTAGE	2A
Phase 1	***Premières interventions*** *Le titulaire tente avec ses moyens d'intervenir auprès de l'enfant et d'impliquer la famille.*		1B 1A

Documents obligatoires

NOM DE L'ÉLÈVE: D.N.:

INTERVENANT(E):

DATE	INTERVENTION	RÉSULTATS	Doc. de référence
			#
			#
			#

CHRONOLOGIE D'INTERVENTIONS

NOM DE L'ÉLÈVE:	D.N.:
NOM DE L'INTERVENANT(E):	

DATE	INTERVENTION	RÉSULTATS	Doc. de référence
			#
			#
			#

OM DE L'ÉLÈVE: D.N.: DATE:

ROBLÉMATIQUES

NTENTE AVEC L'ÉLÈVE

gnature de l'élève | Signature de l'enseignant-e | Signature du parent

ATE DE L'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ET COMMENTAIRES

OTE: Ce document est obligatoire à la phase 1 et doit être rempli par l'enseignant-e-titulaire.

TC9201

1B

NOM DE L'ÉLÈVE: D.N.: DATE:

Personnes consultées par l'enseignant-e

PROBLÉMATIQUES

ENTENTE AVEC L'ÉLÈVE ET LES PARENTS OU LES RÉPONDANTS

Signature de l'élève | Signature de l'enseignant-e | Signature du parent

DATE DE L'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS ET COMMENTAIRES

NOTE: *Ce document est obligatoire à la phase 2 et doit être rempli par l'enseignant-e-titulaire.*

TC9201

2A

FICHE DESCRIPTIVE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

ADRESSE: _____

Année scolaire
19___ - 19___

Âge au 30 sept. ☐ ans

No fiche:

Photo (facultatif)

NOM DU PÈRE: _____ TÉLÉPHONE: Maison _____ Travail _____

NOM DE LA MÈRE: _____ TÉLÉPHONE: Maison _____ Travail _____

AUTRE RÉPONDANT: _____ TÉLÉPHONE: Maison _____ Travail _____

STRUCTURE FAMILIALE

L'ÉLÈVE VIT AVEC:

- son père et sa mère ☐
- son père ☐
- sa mère ☐
- une famille recomposée ☐
- autre ☐

Nombre d'enfants dans la famille ___

Le rang de l'enfant dans la famille ___

AUTRES INTERVENANTS:

Nom: _____
Fonction: _____
Organisme: _____
Téléphone: _____

Nom: _____
Fonction: _____
Organisme: _____
Téléphone: _____

Nom: _____
Fonction: _____
Organisme: _____
Téléphone: _____

ÉCOLE: _____

DIRECTION: _____ _____

TITULAIRE: _____

REMARQUES:

NOTE: *Ce document est obligatoire à la phase 3 et doit être rempli par l'enseignant-e-titulaire.*

TC 9201

3A

HISTORIQUE SCOLAIRE

NOM DE L'ÉLÈVE:				DATE DE NAISSANCE:	
ANNÉE	ÉCOLE	** CLASSIFICATION	TITULAIRE	*** ÉVALUATION	**** INTERVENANTS

* *Historique:* *L'historique scolaire de l'enfant de la maternelle à nos jours*

** *Classification:* *Exemples: maternelle, 1ère, 2ème, 3ème, etc... ou classe d'aide (exemples: T.C.C., D.G.A)*

*** *Évaluation:* *Psychologique, orthopédagogique, médicale ou autre*

**** *Intervenant:* *Noms des intervenants qui ont fait l'évaluation.*

NOTE: Ce document est obligatoire à la phase 3 et doit être rempli par l'enseignant-e-titulaire.

TC9201

3B

RAPPORT D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS

NOM DE L'ÉLÈVE:	D.N.:

1. RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	T	S	P	J
•Pendant que l'enseignant donne des explications ou consignes				
l'élève regarde dans sa direction	0	1	2	3
il est capable d'y porter attention	0	1	2	3
il participe activement de façon appropriée	0	1	2	3
•Quant à la réalisation de l'activité d'apprentissage				
il commence tout de suite à travailler sans que l'enseignant ait à intervenir	0	1	2	3
il fait le travail tel qu'il a été demandé par l'enseignant	0	1	2	3
il s'applique pour bien faire l'activité	0	1	2	3
il utilise ses outils de travail de façon appropriée	0	1	2	3
il la fait volontairement et avec intérêt	0	1	2	3
il la termine dans les délais alloués au groupe	0	1	2	3
•Lorsqu'il éprouve des difficultés en réalisant l'activité d'apprentissage				
il fournit des efforts	0	1	2	3
il demande l'aide de l'enseignant de façon appropriée	0	1	2	3
il exprime verbalement ce qu'il ne comprend pas	0	1	2	3
il est persistant au travail	0	1	2	3
•Quand il a terminé l'activité d'apprentissage				
il reconnaît ses erreurs	0	1	2	3
il accepte volontiers de corriger ses erreurs	0	1	2	3
il s'occupe de façon appropriée	0	1	2	3
•Lorsqu'il y a discussion lors des activités d'apprentissage				
il répond spontanément de façon appropriée	0	1	2	3
il est capable de demeurer dans le sujet	0	1	2	3
•En ce qui a trait aux devoirs et leçons à faire à la maison				
il prend l'initiative de les noter correctement	0	1	2	3
il les fait à temps	0	1	2	3

LÉGENDE: T: Presque toujours S: Souvent P: Parfois J: Presque jamais	TOTAL:

NOTE: Ce document est obligatoire à la phase 3 et doit être rempli par l'enseignant-e-titulaire.

TC9201

3C

2. RESPECTER LES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT EN GROUPE	T	S	P	J
•2.1 Dans les locaux d'enseignement				
l'élève reste assis à sa place	0	1	2	3
il lève la main et attend la permission de parler	0	1	2	3
il garde silence lorsque demandé par l'enseignant	0	1	2	3
quand il se déplace dans le local, il marche lentement et calmement	0	1	2	3
quand il se déplace dans le local, il le fait sans déranger les autres	0	1	2	3
il attend son tour	0	1	2	3
il collabore de façon responsable au maintien du climat d'apprentissage	0	1	2	3
•2.2 Hors des locaux d'enseignement				
l'élève s'habille ou se déshabille dans les délais alloués au groupe	0	1	2	3
l'élève s'habille ou se déshabille sans déranger les autres élèves à proximité	0	1	2	3
il parle d'un ton de voix approprié	0	1	2	3
il prend son rang avec calme	0	1	2	3
il se déplace dans les corridors en gardant sa place dans les rangs	0	1	2	3
il se déplace dans les corridors en marchant lentement et calmement	0	1	2	3
il joue sur la cour de récréation en respectant les autres dans leur jeu	0	1	2	3
il joue sur la cour de récréation en tenant compte des règles de jeu	0	1	2	3
il évite les batailles	0	1	2	3
il ne lance pas d'objets tels que sable, balles de neige, etc.	0	1	2	3
il arrête de jouer au son de la cloche	0	1	2	3
il arrive à temps à l'école	0	1	2	3
il collabore de façon responsable au climat de calme et de sécurité	0	1	2	3

LÉGENDE: T: Presque toujours S: Souvent P: Parfois J: Presque jamais	TOTAL:

3. ETABLIR DES RELATIONS INTERPERSONNELLES AVEC SES PAIRS	T	S	P	J
3.1 En classe				
il prend l'initiative de communiquer avec les autres	0	1	2	3
il est apprécié des autres	0	1	2	3
il respecte la propriété des autres	0	1	2	3
il partage ses choses avec les autres	0	1	2	3
il demande de l'aide à un autre de façon appropriée	0	1	2	3
il exprime aux autres son appréciation pour l'aide reçue	0	1	2	3
il offre son aide à un autre qui en aurait besoin	0	1	2	3
il exprime ce qu'il apprécie chez un autre	0	1	2	3
il accueille bien les compliments que les autres lui font	0	1	2	3
il est peiné d'avoir fait quelque chose à un autre	0	1	2	3
il se soucie des autres	0	1	2	3
il exprime de l'affection aux autres	0	1	2	3
il exprime ses émotions de façon acceptable	0	1	2	3
il exprime ses idées de façon appropriée	0	1	2	3
il respecte les idées ou les émotions des autres	0	1	2	3
il participe à la recherche de solution pour résoudre des problèmes de relation	0	1	2	3
il réagit de façon appropriée lorsque les autres le taquinent	0	1	2	3
il agit après avoir réfléchi aux conséquences de ses gestes, paroles ou actions	0	1	2	3
il accepte la responsabilité de ses gestes, paroles ou actions	0	1	2	3
il écoute quand les autres lui font des commentaires ou des remarques	0	1	2	3
il coopère avec les autres durant les activités d'apprentissage ou les jeux	0	1	2	3
3.2 Hors des lieux d'enseignement				
il respecte la propriété des autres	0	1	2	3
il partage ses choses avec les autres	0	1	2	3
il offre son aide à un autre qui en aurait besoin	0	1	2	3
il est peiné d'avoir fait quelque chose à un autre	0	1	2	3
il exprime ses émotions de façon acceptable	0	1	2	3
il exprime son désaccord de façon appropriée	0	1	2	3
il coopère avec les autres durant les jeux	0	1	2	3
il est bon perdant	0	1	2	3
il fait des efforts pour éviter les situations qui peuvent lui causer des ennuis	0	1	2	3
il agit après avoir réfléchi aux conséquences de ses gestes, paroles ou actions	0	1	2	3
il accepte la responsabilité de ses gestes, paroles ou actions	0	1	2	3

LÉGENDE: T: Presque toujours S: Souvent P: Parfois J: Presque jamais	TOTAL:

4. EN RELATION AVEC LES PERSONNES EN AUTORITÉ	T	S	P	J
4.1 Quand une personne en autorité lui adresse la parole				
l'élève la regarde et l'écoute	0	1	2	3
il accueille bien des marques d'appréciation	0	1	2	3
il accepte de se faire dire "non"	0	1	2	3
il reconnaît la responsabilité de ses gestes, paroles ou actions	0	1	2	3
il est peiné de ne pas avoir agi de façon appropriée	0	1	2	3
il exprime ses émotions de façon acceptable	0	1	2	3
il exprime ses idées de façon appropriée	0	1	2	3
il exprime son désaccord de façon acceptable	0	1	2	3
il répond aux questions de façon convenable	0	1	2	3
il accepte de faire des compromis pour en arriver à une entente	0	1	2	3
il collabore	0	1	2	3
il participe à la recherche de solution pour résoudre des problèmes	0	1	2	3
4.2 Quand l'élève adresse la parole à une personne en autorité				
il la regarde et l'écoute	0	1	2	3
il sait quand et comment poser une question	0	1	2	3
il sait demander un service de façon appropriée	0	1	2	3
il exprime ce qu'il apprécie chez elle	0	1	2	3
il donne des marques d'affection	0	1	2	3
il exprime ses émotions de façon acceptable	0	1	2	3
il exprime son désaccord de façon convenable	0	1	2	3
il exprime ses idées de façon appropriée	0	1	2	3

LÉGENDE: T: Presque toujours S: Souvent P: Parfois J: Presque jamais	TOTAL:

AUTRES REMARQUES

PROFIL PARTICULIER DE L'ÉLÈVE

ÉTAT DE SANTÉ

		Oui	Non	À évaluer	AUTRES INFORMATIONS:
L'élève a des problèmes	auditif	☐	☐	☐	
	visuel	☐	☐	☐	
	moteur	☐	☐	☐	
	de langage	☐	☐	☐	
	de sommeil	☐	☐	☐	
	d'absentéisme	☐	☐	☐	

L'élève prend-il des médicaments? _____ Spécifier: _____

L'élève a-t-il des allergies? _____ Spécifier: _____

CAPACITÉS, TALENTS OU GOÛTS PARTICULIERS CONNUS

TALENT(S)	INTÉRÊT(S)	MATIÈRES ACADÉMIQUES	AUTRES INFORMATIONS:
☐ Artistique	☐ Cinéma	☐ Mathématique	
_____	☐ Collection	☐ Français	
☐ Sportif	☐ Télévision	☐ Sciences de la nature	
_____	☐ Sport	☐ Sciences humaines	
☐ Musical	☐ Dessin	☐ Art dramatique	
_____	☐ Ordinateur	☐ Musique	
☐ Intellectuel	☐ Musique	☐ Éducation physique	
_____	☐ Danse		
☐ Autre	☐ Lecture		
_____	☐ Jeux		
	☐ Jeux vidéo		

NOM DE L'ENSEIGNANT-E:

ÉCOLE: DEGRÉ:

SIGNATURE: DATE:

3C

A. IDENTIFICATION

NOM DE L'ÉLÈVE:	DATE DE NAISSANCE:
NIVEAU SCOLAIRE:	ÉCOLE:
TITULAIRE:	DATE:

B. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

Évaluation du comportement:	✓	Évaluation scolaire:	✓
Activité d'apprentissage	☐	Français oral	☐
Fonctionnement en groupe	☐	Français lecture	☐
Relation avec les pairs	☐	Français écriture	☐
Relation avec l'adulte	☐		
		Mathématique nombre	☐
		Mathématique géométrie	☐
		Mathématique mesure	☐
		Math. résolution de problèmes	☐

C. VÉRIFICATION DE LA LISTE DES DOCUMENTS

1A	Chronologie d'intervention	☐	3B	Historique scolaire	☐
1B	Première mise au point	☐	3C	Rapport d'observation	☐
2A	Deuxième mise au point	☐	3D	Sommaire de la demande	☐
3A	Fiche descriptive	☐	4A	Signalisation	☐

D. NOTE DE LA DIRECTION

☐ Dossier complet, reçu le _____

☐ Rencontre avec l'enseignant-e le _____

☐ Demande d'évaluation à faire s'il y a lieu par _____

☐ Prévoir une étude de cas le _____

☐ Personne(s) à inviter: _____

NOTE: Ce document est obligatoire à la phase 4. L'enseignant-e titulaire remplit les parties A et B seulement et doit le remettre à la direction de l'école qui complètera les parties C et D. À mettre dans le dossier d'aide particulière.

TC9201

4A

Commission scolaire des Draveurs

225, rue Notre-Dame, Gatineau, Québec J8P 1K3
(819) 663-9221 Télécopieur (819) 663-6176

MESURE D'AIDE

Date _____

ÉCOLE _____

Madame, Monsieur _____

Nous avons déjà communiqué avec vous au sujet des difficultés de comportement de votre enfant.

Compte tenu que les divers moyens d'intervention n'ont pas été efficaces, nous recommandons que votre enfant _____ *profite d'une mesure d'aide particulière.*

DESCRIPTION DU SERVICE QUE NOUS PRÉVOYONS POUR VOTRE ENFANT:

Nous demeurons à votre disposition pour de plus amples informations. Votre implication au niveau du plan d'intervention nous tient à coeur!

_____ _____

Direction d'école *Titulaire*

REMARQUE

J'ai pris connaissance de ce document. _____ _____

Signature *Date*

S.V.P. SIGNER ET RETOURNER CE DOCUMENT À L'ÉCOLE

5A

NOM:	*DATE:*
CLASSE:	*ÉCOLE:*
TITULAIRE:	

OBJECTIF(S) D'INTERVENTION(S):

RÉSULTAT(S) OBTENU(S):

ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE SUITE À L'INTERVENTION		*RECOMMANDATIONS*	
Beaucoup de progrès	☐	*La mesure d'aide devrait se poursuivre*	☐
Moyen progrès	☐	*La mesure d'aide devrait être interrompue*	☐
Peu de progrès	☐	*L'élève devrait être orienté vers un autre service*	☐
Demeure en difficulté	☐		

Intervenant-e _____ *Date* _____

NOTE: Ce document est obligatoire à la phase 6. Il doit être complété par l'intervenant-e lors de l'évaluation du service ou lors du départ d'un élève de l'école.

TC9201

6A

X0132617 4

A.-Taché

DATE DUE